Dave Harris
John West-Burnham

# Diálogos sobre liderazgo educativo

## Recursos e ideas prácticas para la escuela

Prólogo de **Emilio Díaz**






Dave Harris
John West-Burnham

# Diálogos sobre liderazgo educativo

## Recursos e ideas prácticas para la escuela

Leadership dialogues.
Conversations and activities for leadership teams

Prólogo de **Emilio Díaz**

biblioteca
INNOVACIÓN
**EDUCATIVA**



# Prólogo

Hace un tiempo, cuando un centro educativo afirmaba estar en un proceso de innovación metodológica, se solía reaccionar con duda o incredulidad. Algunos aún creían que se trataba de una moda pasajera, que se iría igual que vino y que pasaría sin dejar huella perdurable.

Sin embargo, hoy ya existe un consenso muy amplio reconociendo que la innovación educativa ha venido para quedarse. Ya no se discute si se iniciará este proceso de cambio o no, sino cuándo y cómo.

Nuestro programa INNOVACIÓN 43,19 recibe cada año más solicitudes de centros e instituciones pidiendo información para incorporarse al mismo.

El mundo educativo está cambiando y en los próximos años un buen número de colegios pasará de modelos clásicos y tradicionales a otros más complejos basados en pedagogías activas. La atención a los procesos de aprendizaje, la reflexión sobre cómo enseñamos y cómo se aprende, el liderazgo ejercido por los Equipos Directivos de los centros, etc., serán factores determinantes para asegurar el éxito buscado.

Desde Escuelas Católicas Madrid (ECM) no minusvaloramos la ardua labor de la gestión diaria, y mucho más en un contexto de inestabilidad como el nuestro, donde las reformas y requisitos legales vienen acompañados de un ingente trabajo para adecuar las estructuras educativas hasta límites que pueden resultar extenuantes.

Sin embargo, necesitamos hacernos una pregunta en cuya respuesta nos jugamos mucho: Si el Equipo Directivo se ocupa de la gestión/burocracia del día a día, ¿quién ha reflexionado acerca del colegio que queremos, del camino que hemos de recorrer y de los pasos que hemos de dar para alcanzarlo?

No es casualidad que el primer tema de diálogo que proponen los autores del presente libro sea justamente la tensión entre liderazgo y gestión. No son excluyentes, pero hemos de poner los medios necesarios para que nuestras decisiones prácticas (tiempo y recursos) se ajusten a las prioridades teóricas.

Este liderazgo tiene una doble vertiente. Por un lado, el liderazgo personal es necesario. Tiene que haber una persona o un grupo reducido de personas que creen

sinergias en torno a una visión educativa. Alguien tiene que despertar el deseo o la necesidad de avanzar, y también ha de ofrecer pistas del camino que se habrá de recorrer.

Pero ese liderazgo personal ha de ser compartido. No nos bastan los liderazgos personalistas, sino que la clave está en los equipos humanos, nuestro mayor capital. Solo habrá procesos viables y sostenibles si existen detrás de los mismos liderazgos compartidos que los sostengan e impulsen.

La valoración de las diferencias es la clave de las sinergias, pero siempre y cuando haya alguien dispuesto a moderar y orientar el diálogo y la búsqueda de caminos donde la riqueza y potencialidades de cada uno enriquezcan el vivir de la comunidad. Si no fuese así, estas diferencias podrían dificultar o incluso impedir cualquier modificación del *statu quo* del centro.

El libro que ahora tienes en tus manos es una herramienta útil para este fin. Los autores insisten en la necesidad de que las reuniones del equipo directivo y también del resto de los líderes educativos del centro sean cada vez más útiles y valiosas, que se conviertan en espacio de aprendizaje. Nuestro tiempo es limitado y hemos de intentar que nuestras reuniones pasen cada vez más de ser tiempos para la gestión a espacios para el desarrollo de la visión de nuestro centro.

Existen preguntas poderosas que nos pueden ayudar a replantear estrategias, opciones, recursos… en la vida del centro. Dave Harris y John West-Burnham nos ofrecen pistas y recursos para poder encauzar un diálogo rico y con posibilidades ciertas de convertirse en instrumento de enriquecimiento y consenso.

Principios de aprendizaje como la construcción conjunta del aprendizaje, la coevaluación, el pensamiento divergente, el pensamiento visible, el conflicto cognitivo… aparecen como ejes metodológicos de la propuestas del libro para abordar algunos de los temas candentes del liderazgo en la escuela. La toma de decisiones, la asunción de riesgos, la implicación del claustro, la autonomía y la colaboración han de ser reflexionados y dialogados por los equipos de nuestros centros.

Es también de agradecer que los destinatarios no se hayan limitado a los miembros del equipo directivo tal como lo conocemos, sino que el concepto se amplíe a todas las personas que tienen responsabilidades de coordinación y a los educadores con alta proyección profesional. La mayoría de las dinámicas presentes en el libro son también perfectamente aplicables a reuniones de claustro, cuando la cultura de liderazgo

compartido esté asumida o en proceso de asunción por parte de la mayoría de los profesores.

Los autores no son unos recién llegados al mundo educativo. John West-Burnham acompaña en este momento procesos de transformación educativa en muchos lugares del mundo. Está asesorando a diversas administraciones e instituciones educativas desde Singapur a Australia. Por su parte, Dave Harris ha conseguido transformar centros educativos en profunda crisis (caso del Nottingham University Sanworth Academy) de una forma radical, creativa y con resultados realmente sorprendentes.

En ECM hemos tenido la fortuna de contar con su presencia en algunos de los congresos que hemos organizado, así como con su guía y consejo en las visitas pedagógicas que organizamos periódicamente a centros significativos del Reino Unido. Su cercanía y saber hacer nos dan confianza.

Sin embargo, lo que más nos reafirma en la necesidad de este libro es constatar la existencia de muchos equipos directivos que están buscando el cambio y la innovación. Muchos equipos de liderazgo que tratan de capacitar a sus alumnos para vivir en un mundo cambiante que va a exigirles unas competencias que la enseñanza tradicional, muchas veces, no puede ofrecer.

**Emilio Díaz**, Secretario Regional de Escuelas Católicas Madrid.

# Introducción

El propósito de este libro es proporcionar un abanico de materiales y recursos que estimulen y sustenten el diálogo y la conversación entre líderes. El trabajo relacionado con el liderazgo que se lleva a cabo en los centros educativos se compone de numerosas conversaciones, algunas breves y hasta fugaces, otras mucho más trascendentales.

Al mismo tiempo que valoramos estas conversaciones como elemento básico en el desarrollo de todo el personal que trabaja en estos centros, discutimos acerca de la necesidad de un enfoque más estructurado que considere el diálogo como recurso imprescindible en el desarrollo del liderazgo y el aprendizaje. En particular, nos gustaría enfatizar la importancia de los equipos de trabajo cuyas reuniones van del trabajo operacional al de desarrollo.

Las reuniones en el centro educativo se pueden centrar en lo urgente y lo importante, algo absolutamente apropiado y comprensible. Lo peligroso de esto es que el enfoque operacional excluye el estratégico; en concreto, el equipo no consigue desarrollarse como equipo mediante el aprendizaje y el diálogo profesional compartidos. Una de las características que definen a los equipos altamente eficientes es que tienen en común un lenguaje basado en un vocabulario común, definiciones establecidas previamente y entendimiento mutuo. La mejor forma de conseguirlo es a través del diálogo continuo y estructurado.

Con demasiada frecuencia, acontecimientos urgentes aunque triviales desvían de sus funciones a los líderes. Horas de valiosísimo trabajo de liderazgo en equipo se van en conversaciones sobre temas prácticos y sistemas en vez de centrarse en asuntos que tengan el potencial de marcar diferencias a largo plazo en los alumnos y sus comunidades.

Este libro proporciona a los líderes preguntas, información, ideas y recursos listos para imprimir sobre los que basar el trabajo que realicen sus equipos. Cada uno de estos recursos se puede utilizar tal cual o se puede adaptar a las circunstancias personales de cada uno. No existe una respuesta única, pero sí la respuesta adecuada para cada uno y su realidad.

Este no es un libro al uso. No esperamos que se lea de principio a fin siguiendo el orden numérico. Contiene más de cuarenta preguntas, agrupadas en ocho temas importantes para ejercer el liderazgo educativo. La forma de utilizar el libro es buscar un tema e identificar la pregunta relevante. Entonces, uno se encontrará con seis elementos:

### Tema central

Concentrarse en todas las palabras que forman el enunciado.

### ¿Qué importancia tiene esto?

Aquí incluimos las razones por las que se trata de una pregunta a la que se debería dar respuesta.

### Citas inspiradoras

A veces, pueden resultarnos útiles pensamientos que expresan otro punto de vista.

### Para la discusión en grupo

Lo que nosotros pensamos del tema expuesto de una forma que empuje al lector a decidir lo que él y su equipo piensan sobre este.

### Preguntas clave

Algunas preguntas para que el lector las responda con su equipo de trabajo.

### Recursos

Listado del material disponible en el apartado de **Recursos**.

### Posibles formas de utilizar el libro

- Reservar la mitad de cada reunión para revisar un tema del libro.
- Dedicar una reunión al mes a un tema que tenga una importancia clave.
- Usar el índice de contenido como formulario para votar para que el equipo tome decisiones.
- Elegir un tema al azar para trabajar en equipo.
- Centrarse en una combinación de temas que se adapten a la situación personal, en la que habrá que priorizar, por ejemplo:
  - Un nuevo líder: capítulos 6, 1 y 4.

- ▷ Intención de mejorar los niveles adjudicados por la Ofsted[1]: Capítulos 4, 2 y 5.
- ▷ Intención de mantener un nivel alto: capítulos 2, 3 y 7.
- ▷ Necesidad de regenerar la comunidad: 8, 7 y 5.
- ▷ Ayudar a mejorar al personal: capítulos 6, 4 y 1.

## Instrucciones de uso

Con el fin de obtener el máximo beneficio de este libro, recomendamos elegir un tema del índice de contenido, y pedir al equipo que lea el diálogo correspondiente antes de que se celebre la reunión (no se tarda más de cinco minutos en leer cualquiera de ellos). Imprimir previamente la lista de recursos asociados y repartir algunos de ellos, cuando se indique, con antelación a la reunión.

De esta forma nos aseguramos de que todo el tiempo de la reunión se dedique exclusivamente a la discusión del tema, de priorizar. El diálogo no es la cobertura del pastel, sino el material central a partir del cual se funda una escuela eficiente.

## Reflexiones sobre el diálogo

Preskill (2000: 88) identifica una serie de características o disposiciones necesarias para el diálogo efectivo y que, por tanto, modelan los atributos esenciales del aprendizaje del liderazgo compartido:

- ▶ Hospitalidad: invitar, seducir y acoger.
- ▶ Participación: se espera que todos colaboren y se involucren.
- ▶ Atención plena: sensibilidad y consciencia.
- ▶ Humildad: reconocer que nadie puede de forma individual tener el monopolio sobre la verdad o la percepción de las cosas.
- ▶ Reciprocidad: reconocer y respetar a los demás.
- ▶ Deliberación: hay que pensar con tino y deliberación, basándonos en las evidencias.
- ▶ Apreciación: reconocer, aceptar y celebrar.
- ▶ Esperanza: actitud optimista y positiva.
- ▶ Autonomía: sopesar las necesidades de los individuos de mantener la integridad personal y trabajar de manera interdependiente al mismo tiempo.

Estas características o disposiciones parecen algo fundamental en toda relación eficaz, pero resultan especialmente importantes en el contexto de las relaciones sociales, necesarias para nutrir un liderazgo de éxito. Aunque sería ingenuo pretender que los

equipos de trabajo no son entidades sociales de extrema complejidad con sus prioridades en conflicto, percepciones múltiples y un potencial para la micropolítica tan robusto como el de las cortes renacentistas, el rendimiento del equipo está directamente relacionado con la naturaleza de sus relaciones.

Resulta complicado encontrar una estrategia de desarrollo de equipo que no exhiba unos sofisticados niveles de diálogo que constituyan una estrategia de liderazgo clave y una conducta esencial. El diálogo es más que comunicación efectiva; se trata de desarrollar relaciones importantes y propiciar un aprendizaje efectivo.

> “El diálogo [...] es un arte y una disciplina que gana en profundidad y cobra más valor cuanto más lo practicamos. Además, el diálogo mejora conforme probamos con enfoques diferentes y experimentamos con diversos modos de escuchar al otro más a fondo, hablar con más fluidez desde el corazón, comunicar con mayor coherencia, afirmar con más generosidad y aprender de manera más duradera de aquellos que nos rodean” (West-Burnham, 2007: 89).

> “La conversación es un encuentro entre varias mentes que guardan diferentes recuerdos y costumbres. Cuando las mentes se encuentran, no se limitan a intercambiar datos: los transforman, los vuelven a modelar, provocan diferentes implicaciones y siguen nuevas líneas de pensamiento. La conversación no consiste solo en barajar las cartas: crea nuevas cartas... Es como la chispa que salta entre dos mentes” (Zeldin, 1998: 14).

El diálogo se caracteriza por una reciprocidad genuina. Se trata de un proceso de ida y vuelta en el que se da un compromiso de igualdad compartido: respetar la dignidad y la integridad de todos los participantes. La forma clásica del diálogo socrático consiste en plantear una pregunta, identificar un problema o expresar un tipo de desacuerdo. El propósito del diálogo consiste en alcanzar una solución aceptable para ambas partes probando con hipótesis alternativas, excluyendo argumentos inapropiados y conclusiones falaces, y generando posibles soluciones.

Existen infinidad de maneras de comprender la naturaleza del diálogo, pero una vía es pensar que se trata de diferentes tipos de diálogo con ciertas características en común

donde el contexto determinará su naturaleza exacta. En términos generales, el diálogo podría entenderse de las siguientes formas:

**Diálogo personal.** Se trata del diálogo interior, que es la base de cualquier otro diálogo. La reflexión, la meditación, la exploración artística, la musa creativa trabajando y los intentos personales de dotar de sentido analizando, procesando y sintetizando. Así es como interiorizamos una determinada cuestión para que tenga sentido para nosotros. Y lo más importante, esta forma de diálogo trata de reflexionar y dotar de sentido.

**Diálogo profesional.** Se trata del discurso de la interacción en el trabajo y en público. Una discusión entre dos médicos o entre maestro y aprendiz, un debate entre académicos, la resolución de un problema entre varios ingenieros. En cierto sentido, el diálogo en este contexto se caracteriza por el lenguaje exclusivo de "expertos", el léxico especializado, una jerga desconocida para el lego en la materia. Pero también hace referencia a la comunicación en público, al escritor, el periodista y el profesional de la comunicación. Y es también el lenguaje del liderazgo, el diálogo sobre los valores, el discurso sobre el propósito de hacer algo, el cuestionamiento de la técnica y la práctica profesionales.

## Algunas reglas para el diálogo

Los protocolos para un buen diálogo de liderazgo establecen que este debería:

- Ser abierto y promover el cuestionamiento y el desafío.
- Ser respetuoso e inclusivo.
- Construir, ampliar y mejorar la contribución de cada uno.
- Emplear estrategias y técnicas de análisis y síntesis.
- Utilizar de forma regular *feedback* para confirmar que los participantes están cómodos con el contenido y el procedimiento.
- Centrarse en el problema, no en la persona.
- Asumir y reforzar la paridad de la estima entre participantes.
- Promover la reafirmación positiva mutua y la reciprocidad.
- Fomentar que se compartan las dudas y las preocupaciones.
- Centrarse en las evidencias basadas en la revisión y la planificación.
- Aceptar el silencio, la ambigüedad y la paradoja.
- Apreciar y celebrar los resultados y el procedimiento.

Hay muchas más probabilidades de que el diálogo conforme un procedimiento de desarrollo y aprendizaje cuando estos protocolos se usan para crear una cultura apropiada, abierta a una gran variedad de estímulos, como este libro.

---

1 Departamento dentro del Ministerio de Educación que marca los estándares educativos en Gran Bretaña.

# Capítulo uno

# I. Liderazgo frente a gestión

**Pregunta**

¿Liderazgo y gestión son dos cosas diferentes? ¿Importa que lo sean?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Una manera de entender el debate sobre las diferencias existentes entre liderar y gestionar es verlo desde el punto de vista de la capacidad de cambio de un centro educativo. La gestión eficaz conducirá a una mejora gradual útil, si bien puede que insuficiente. El liderazgo, por el contrario, ofrece la posibilidad de la transformación.

**Citas inspiradoras**

> “La evidencia sugiere que muchos líderes educativos se implican demasiado en asuntos operacionales y discursivos, y que lo han hecho, hasta cierto punto, a costa de adoptar sus imperativos más estratégicos [...] Pero estos lazos con el espacio operacional parecen estar relacionados también, basándonos en nuestra interpretación de la evidencia, con una mentalidad que comparten algunos líderes escolares que, con frecuencia, se siente más a gusto con el papel operacional que con el estratégico” (PricewaterhouseCoopers, 2007: 6).

> “El liderazgo decidido y resuelto del director del centro educativo es crucial para que aquellos centros que necesitan mejoras, mejoren. Esos directores con una trayectoria marcada por el éxito de dirigir centros que pasan de ser considerados ‘satisfactorios’ a convertirse en buenos o mejores tienen en común algunas características propias del liderazgo. Tienen totalmente claro que mejorar la enseñanza y el aprendizaje es lo primero que hay que hacer, comunican sus elevadas expectativas al profesorado y al alumnado con total eficacia y dirigen siguiendo un ejemplo, modelando la conducta que quieren obtener del profesorado” (Ofsted, 2012: 4).

## Para la discusión en grupo

No estamos ante un debate semántico. Existen numerosos matices en la definición de liderazgo y gestión. El debate es de gran importancia porque da una indicación clave del relativo significado vinculado a los dos elementos. La distinción clásica es de Bennis y Nanus (1985: 21), para quienes el liderazgo es lo correcto y la gestión es hacer bien las cosas. Covey (1992: 101) diferencia entre trazar el camino y seguir el camino. El liderazgo se define, por tanto, con respecto a valores, visión y futuro, mientras que la gestión se ocupa de hacer funcionar el presente.

¿Qué es peor, un centro bien gestionado pero mal conducido en el sentido del liderazgo o un centro mal gestionado pero bien conducido? La respuesta es, como no podía ser de otra forma, que ambas opciones son potencialmente disfuncionales. Es necesario que haya un equilibrio entre el liderazgo y la gestión, apropiado en el contexto del centro educativo.

Una distinción más específica podría desprenderse de la comparación entre estratégico y operacional. El liderazgo trata de la visión y los valores a largo plazo en el centro educativo. La gestión, por su parte, se centra en hacer que el centro funcione en el día a día: el equilibro entre un esprint y una maratón.

El recurso 1.1.a contiene un sencillo cuadro de ayuda para abrir un debate entre los miembros del equipo, comenzando por identificar la postura de uno y verla dentro del contexto del equipo.

Los centros educativos son organizaciones complejas. Gestionarlos es un proceso sofisticado y desafiante, pero eso no convierte la gestión en liderazgo. Reduciéndolo de forma simplista, la dimensión estratégica del liderazgo podría comprenderse en relación con tres cosas: *principio*, la cultura y las prioridades de la organización vienen determinadas por unos valores; *propósito*, el punto de vista dominante como razón de ser del centro; y *personas*, la implicación, la motivación y el rendimiento de las personas que garanticen esos principios y ese rendimiento.

Recomendamos la utilización del recurso 1.1.b para considerar el equilibrio conseguido por nuestro equipo en las reuniones del último mes. No es estrictamente necesario haber obtenido un resultado igual en todas las dimensiones, ya que cada centro y cada parte del viaje requerirá un foco de atención diferente, si bien este acto de considerar el liderazgo de la organización es de un gran valor potencial para el equipo.

El aspecto operacional del liderazgo, por el contrario, se ocupa de las rutinas, los

sistemas, las estructuras y los procedimientos que llevan los principios y las aspiraciones a la práctica real. Liderazgo y gestión tienen una relación simbiótica, claro que esto es lo que debería ocurrir siempre entre liderazgo y gestión. Un problema con el que se enfrentan los equipos de trabajo es desarrollar un vocabulario que permita un diálogo eficaz sobre liderar y gestionar.

El recurso 1.1.c sirve para analizar en qué se ha empleado el tiempo en las cuatro últimas reuniones, calcular el uso de palabras clave (o sinónimos) identificados y hallar el equilibrio entre liderazgo y gestión que muestra el equipo. ¿Satisfecho con lo que has descubierto? Es habitual que los equipos crean que dedican más tiempo a la gestión que al liderazgo. Herramientas como esta sirven para reflejar los progresos del equipo a lo largo del tiempo.

## Preguntas clave

″¿Qué equilibrio entre gestión, liderazgo y administración (definida como el trabajo que podría llevar a cabo un adolescente de 16 años inteligente, como pueden ser procedimientos rutinarios) existe dentro del equipo?

″¿Podrían explicarse teniendo en cuenta el contexto habitual del centro educativo, las expectativas del profesorado, la cultura dominante del centro o una falta de debate en el mismo?

″¿Cómo distinguen entre liderazgo y gestión las políticas del centro, los perfiles laborales del mismo y los criterios de gestión del rendimiento? ¿Comprenden bien esta distinción y actúan en consecuencia los distintos líderes y gestores?

″¿Aceptas el punto de vista propuesto por PricewaterhouseCoopers?

## ¶ Recursos

¶ **1.1.a** - Buscar el equilibrio entre liderazgo y gestión.
¶ **1.1.b** - Dimensión estratégica del liderazgo.
¶ **1.1.c** - Buscar el lenguaje propio del liderazgo y la gestión.

# 2. Liderazgo moral

**Tema central**
¿Hasta qué punto se compromete el centro educativo a garantizar la igualdad para todos?

**¿Qué importancia tiene esto?**
La educación es fundamentalmente una actividad moral. La moralidad es un factor crucial a la hora de educar a las siguientes generaciones, por lo que es preciso que las escuelas, dada la naturaleza de sus responsabilidades profesionales y sociales, sean comunidades morales.

Parece existir también una importante correlación entre los centros en los que hay un amplio consenso en lo referente a los valores y aquellos que conducen a un buen rendimiento para todos.

**Citas inspiradoras**

> “La alta calidad y los resultados del sistema educativo finlandés van unidos a la claridad, las características y el gran consenso sobre la amplia visión social del país [...] La claridad y el compromiso hacia unos valores sociales inclusivos, igualitarios e innovadores dentro y fuera del sistema educativo son patentes” (Pont, 2008: 80).

> “[Para] la mayoría, los valores basados en la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por las Naciones Unidas y la ‘guía de vida’ proporcionada por el Premio a las Escuelas Respetuosas de los Derechos ha tenido una influencia significativa y positiva en el espíritu, las relaciones, el aspecto inclusivo, el reconocimiento de un mundo más amplio y el bienestar de la comunidad escolar según adultos y jóvenes en los centros de evaluación” (Sebba y Robinson, 2010: 8).

**Para la discusión en grupo**

Con frecuencia se describe el liderazgo moral como el reto de llevar los desafíos a la práctica; de convertir lo abstracto en concreto; las aspiraciones en experiencias reales. La conducta y el liderazgo morales tratan de comportamientos que ponen el foco de atención en la toma de decisiones complejas. En un análisis final, el liderazgo se describe con frecuencia como "hacer lo correcto", lo cual plantea de inmediato preguntas sobre qué es lo correcto y cómo ponerse de acuerdo sobre lo que es correcto.

Las decisiones implican elecciones y es en el proceso de elegir entre diferentes opciones donde el liderazgo se manifiesta con más claridad como actividad de orden superior. De hecho, se podría decir que uno de los indicadores más significativos de la transición de la gestión al liderazgo, y una de las características definitorias del liderazgo educativo altamente eficaz es el aumento en la variedad y la complejidad de las decisiones que han de tomarse. Esto implica que los líderes son moralmente seguros de sí mismos (es decir, conocen aquello en lo que creen) y que los equipos de trabajo han establecido un consenso (es decir, han acordado unos principios clave que cumplen a la hora de trabajar de forma colaborativa).

Imagina un árbol. Los líderes poseen unas profundas raíces éticas, están muy seguros de los principios fundamentales por los que se rigen sus vidas personal y profesional. Convierten esos profundos principios en valores personales, el tronco del árbol, la base sobre la que se toman las decisiones. Por último, las ramas representan el compromiso diario con el mundo, donde la ética y los valores se convierten en acciones. Si las raíces son superficiales, el árbol se doblará con el viento; si el tronco no se desarrolla, el árbol no florecerá; si las ramas son débiles, se quebrarán.

El recurso 1.2.a. representa este concepto sobre el dibujo de un árbol. Usa este diagrama para poner a prueba la fortaleza de la ética de tu liderazgo.

Pese al acuerdo firme respecto a la importancia de los valores en el liderazgo, no parece darse el caso con respecto a cuáles deberían ser esos valores. Unicef identifica los siguientes derechos fundamentales para todos los niños en la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por las Naciones Unidas:

- Derecho a la infancia, que incluye la protección ante cualquier daño.
- Derecho a la educación, que incluye que todos los niños y niñas terminen la educación primaria.
- Derecho a la salud, que incluye el acceso al agua potable salubre, comida y servicios médicos.

- Derecho a la igualdad, que incluye cambiar las leyes y las prácticas de discriminación infantil.
- Derecho a ser oído, que incluye tener en cuenta las opiniones de los niños.

Respaldar estos derechos conforma el principio de equidad, que quizá sea el que se comprende mejor porque los niños tienen derecho no solo a ir a la escuela (igualdad), sino a ir a una buena escuela (equidad). Es por tanto función primordial del liderazgo garantizar la equidad, la coherencia y la justicia. Pocos centros se opondrían a mostrarse a favor de Unicef, pero muchos no aprecian necesariamente las implicaciones de algo así.

El recurso 1.2.b. está pensado para analizar hasta qué punto el centro educativo predica con el ejemplo. En otras palabras, si los principios son simplemente planteamientos con los que complacer a los inspectores o si, por el contrario, forman la base de todo el trabajo. Más adelante, se proponen diez preguntas a las que se ha de responder indicando en qué punto exacto crees que se encuentra tu centro educativo en cada aspecto por el que se pregunta. Una vez completado el análisis, compártelo con tu equipo. Si no te gusta que el cuestionario identifique áreas en las que tus actos no coinciden con tus palabras, rectifícalo y conviértelo en una prioridad.

El problema principal para líderes y gobernantes es si, y hasta qué punto, la práctica viene determinada por los principios. ¡No asumas que el tuyo es un centro justo y equitativo solo porque lo diga la página web!

## Preguntas clave

″¿Hasta qué punto la práctica viene determinada por los principios? Por ejemplo:

″¿Los profesores más eficientes (miembros del equipo de liderazgo) son los que forman a los niños más vulnerables?

″¿Se ha dejado de agrupar a los alumnos en función de sus capacidades debido al impacto negativo que esto tiene en la mayor parte de los estudiantes?

″¿Se emplean recursos para maximizar el impacto de las estrategias de intervención?

″¿Utilizáis al máximo todo el dinero que os sobra?

¶ **Recursos**

¶ **1.2.a** - Árbol del liderazgo eficaz.

¶ **1.2.b** - Sistema de valores para el centro educativo.

# 3. Liderazgo audaz

**Tema central**
¿Hasta dónde debería ser audaz un líder dentro de un centro educativo?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Normalmente, la educación es el arma de la que se valen los gobiernos para hacer cambios políticos y sociales. ¿Corresponde al líder de un centro educativo apoyar los planes de un gobierno elegido democráticamente independientemente de cuáles sean sus creencias personales? ¿O debería enfrentarse a los cambios que no considere positivos para los alumnos?

**Citas inspiradoras**

> "Lo contrario de la audacia no es la cobardía, sino la conformidad" (Robert Anthony).

> "Ni el sabio ni el audaz se tumba sobre las vías esperando a que el tren del futuro le pase por encima" (Dwight D. Eisenhower).

**Para la discusión en grupo**
¿Estás satisfecho con la dirección que te piden que tomes para tu escuela? ¿Te despiertas por la mañana entusiasmado por poder dedicarte a aquello para lo que te has formado? Si la respuesta a cualquiera de estas dos preguntas es no, tal vez te haga falta un poco de audacia. Sin embargo, antes de que intentes rehuir la inspección inminente levantando una barricada de diez metros de alto, ten en cuenta que la audacia que necesitamos puede ser algo mucho más sutil.

Tal vez en este caso no se trate de aceptar que la única medida para el éxito sea hacer pasar a tu centro educativo por los aros del Gobierno. Tal vez, la audacia de la que estamos hablando se parezca más a la del niño que en el cuento *El traje nuevo del emperador* señala que el emperador no lleva precisamente las ropas más finas del

mundo, sino que más bien va casi desnudo y corre el peligro de que lo arresten por escándalo público.

Es importante decidir quién marca la dirección que lleva tu escuela. ¿Es el Gobierno? ¿Los patrocinadores? ¿Las autoridades municipales? ¿Los gobernantes? ¿El equipo de liderazgo? ¿La comunidad? ¿Los alumnos? ¿O un poco todos ellos?

Este es el primer paso, vital, en un comportamiento audaz porque si decides que no eres tú, y que ni siquiera formas parte del proceso, no hace falta reunir valor alguno. No tienes más que acudir a trabajar cada día y hacer lo que te dicen que hagas, y decirle al emperador que va elegantísimo. Si, por el contrario, aceptas parte de la responsabilidad de la dirección de la escuela, ¿adónde crees que debería dirigirse esta? ¿Y por qué crees que es este tu caso?

Comprender tus propias creencias es vital para un liderazgo efectivo. No pocas veces estas contribuirán al complejo equilibrio entre tus opiniones políticas, morales, religiosas y personales, así como las experiencias reunidas a lo largo de una vida como líder educativo o educador.

Es probable también que hayas extraído tus propias ideas y opiniones a partir de la práctica observada y la investigación. Todo esto da lugar a una compleja mezcla a la que llamamos coraje. Una vez investigada y confirmada esta sensación de coraje no deberíamos descartarla, sino convertirla en piedra de toque en el viaje que se abre ante ti.

Con frecuencia, los líderes se centran tanto en el siguiente paso del camino que no se fijan en el viaje en el que están embarcados. Aceptan que existe una fuerza mayor que los guía y que lo único que tienen que hacer para lograr el éxito es completar las tareas del día. Desafiad el viaje como equipo. Dedicadle tiempo a decidir si la dirección actual que ha tomado vuestro viaje se ajusta a los objetivos que habéis marcado para la escuela.

Utilizad el recurso 1.3.a para centrar vuestra discusión sobre las partes que constituyen los objetivos hacia los que se dirige vuestra escuela. ¿Señalan todas las flechas en la misma dirección? Si deseáis profundizar en este tema, utilizad la plantilla de las flechas para reproducir el diagrama a mayor escala, empleando una flecha por cada grupo. Esto puede ayudaros a decidir cuáles deberían ser las prioridades. No se deberían pasar por alto aquellas flechas que señalen claramente en otra dirección.

El recurso 1.3.b os ayudará a centraros en el trabajo que estáis llevando a cabo y en cómo encaja en la dirección general del centro educativo. ¿Estáis embarcados en un viaje perfectamente organizado o dais rodeos sin ton ni son?

Ha llegado el momento de reunir coraje. La valentía sin rumbo es temeraria y no sirve para nada; la valentía ha de ir asociada con la claridad de pensamiento y la capacidad de explicar esa visión ampliamente. Se podría decir que la audacia es una habilidad que se concede de forma interna más que delante de los demás.

En otras palabras, si alguien dice: "¿No te parece que fulano es un buen líder?" podría deberse a que la percepción que se tiene de esa persona es la de que se dirige a donde otros no lo harían? Tal vez la verdadera valentía resida en incitar a los compañeros a creer que el camino que han de escoger es aquel en el que realmente quieren embarcarse.

Un equipo de liderazgo audaz es mucho más poderoso que una única cabeza audaz. El equipo de liderazgo que escoge deliberadamente un camino arriesgado lo hará tras haber considerado detenidamente los riesgos y haber comprendido las dificultades que pueden presentarse.

Utiliza el recurso 1.3.c para centrar la atención del equipo en buscar el consenso claro sobre la que debería ser la siguiente etapa para vuestro centro educativo. Desglosar la compleja organización de un centro educativo siguiendo este sencillo diagrama podría ser una de las formas más efectivas de hacerlo avanzar. ¿Estáis todos de acuerdo en lo que queréis para el centro? ¿En por qué existe como tal? ¿Y cómo sabréis que funciona bien? ¡Si el equipo se siente motivado gracias a esta clara determinación, en el recurso 1.3.d tenéis un juramento de valentía para que lo firme todo el equipo!

## Preguntas clave

˝¿Quién marca el rumbo de tu centro educativo? ¿Cuál es ese rumbo?

˝¿Estás totalmente de acuerdo con dicho rumbo?

˝¿Cómo han llegado a formarse tus opiniones? ¿Resistirían un examen minucioso?

˝¿Cuándo fue la última vez que compartiste la visión que tienes del centro?

˝¿Cómo podrías llevar el liderazgo audaz hasta ahí?

˝¿Formas parte de un equipo de liderazgo audaz?

¶ **Recursos**

¶ **1.3.a** - ¿Quién dirige el centro?

¶ **1.3.b** - ¿Resistirían tus opiniones un examen minucioso?

¶ **1.3.c** - ¿Cuál es el rumbo que sigue el centro?

¶ **1.3.d** - Juramento de valentía.

# 4. Aprendizaje y desarrollo del liderazgo

**Tema central**

¿Cómo desarrollamos y apoyamos a unos líderes altamente eficientes?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Existe una correlación directa y muy clara entre la calidad del liderazgo y la capacidad potencial de mejora de un centro educativo. Una de las estrategias más útiles que un centro puede llevar a cabo es invertir en el desarrollo de sus propios líderes.

**Citas inspiradoras**

> "Gran cantidad de estudios cuantitativos en Norteamérica [...] muestran que el liderazgo educativo influye en el rendimiento más que cualquier otra variable, excepto el contexto socioeconómico y la calidad de la enseñanza" (Barber, 2010:5).

> "La esencia del desarrollo del liderazgo que funciona es el aprendizaje autodirigido o lo que es lo mismo: desarrollar o fortalecer intencionadamente un aspecto de la persona que se es o se quiere ser, o ambas. Esto requiere, en primer lugar, obtener una imagen sólida de nuestro yo ideal, así como una imagen ajustada del yo real, la persona que somos en este momento. Este aprendizaje autodirigido resulta más eficaz y sostenible cuando entendemos el proceso del cambio y los pasos para lograrlo a medida que avanzamos. Se trata de un aprendizaje recursivo: los pasos no se desarrollan de una manera fluida y ordenada, sino que siguen una secuencia, y cada paso requiere un tiempo y un esfuerzo diferentes" (Goleman, 2002:109).

**Para la discusión en grupo**

Invertir en el desarrollo del liderazgo es básico en cualquier estrategia que busque

progresar, mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y llevar a cabo un cambio sostenible. Parece que hay más posibilidades de que el desarrollo del liderazgo tenga un impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como en el desarrollo de un alto rendimiento sostenible si se centra en los siguientes principios:

- Aprender para comprender en vez de una mera transmisión de información (formación) o de teoría abstracta. Implica desarrollar la confianza para aplicar y actuar según determinadas conductas clave.
- Guiar y aconsejar. Parece que este sistema del asesoramiento particular es el que mayor potencial tiene de trasladar la teoría a la práctica constante y eficaz.
- Aprendizaje experiencial o aprender a liderar liderando. La práctica con proyectos de liderazgo en tiempo real, becas, intercambios de trabajo y otras actividades similares parecen tener un mayor impacto en lo referente a la confianza y la capacidad de actuar con confianza.
- Proyectos de aprendizaje colaborativos. Proyectos con una significación potencial para acelerar el aprendizaje del liderazgo dentro del equipo de trabajo, entre equipos y en el contexto general del centro educativo, así como para desarrollar la confianza en el trabajo en diferentes ambientes.

Utiliza el recurso 1.4.a para profundizar en el desarrollo del liderazgo dentro del equipo con el que trabajas. Pide a todos que identifiquen aquellas experiencias que han sido claves para ellos en el desarrollo de su capacidad de liderazgo. Intenta englobarlas utilizando las categorías que se dan. En caso de no hallar un equilibrio de estrategias, centraos en cómo afronta la situación el equipo de trabajo.

Hay dos elementos en el proceso del aprendizaje que resultan especialmente importantes en el desarrollo del liderazgo. En primer lugar, la necesidad del estímulo. Es imprescindible que las actividades de aprendizaje resulten estimulantes, tanto como tiene que serlo la forma de llevar el proceso del aprendizaje por parte de los educadores con el fin de fomentar el interés por aprender.

El segundo elemento es la reflexión. Son muchas las pruebas que demuestran que los profesionales de éxito dedican bastante tiempo a reflexionar sobre su trabajo. Es aquí donde los asesores y los mentores pueden jugar un papel primordial, pero el desarrollo del liderazgo significa que los individuos reflexionan sobre todos y cada uno de los aspectos de su trabajo y se sienten cómodos y seguros de sí mismos a la hora de analizar

sus actos.

El recurso 1.4.b pretende estimular la reflexión interior con el fin de encontrar los puntos fuertes y las carencias de cada uno en las áreas de la reflexión y el estímulo. Después del análisis individual, ponedlas en común con el resto del equipo.

Todos estos enfoques suponen la base del conocimiento de la teoría y la práctica del liderazgo educativo. Esto implica un conocimiento activo de, por ejemplo, los usos más eficaces de los fondos Pupil Premium[2], los últimos estudios publicados sobre la práctica dentro del aula y las pruebas en las que basar el alto impacto del liderazgo de la enseñanza y el aprendizaje.

Un ejemplo práctico de cómo estar al tanto de las últimas novedades en investigación que puede influir en la práctica del liderazgo es compartir lecturas en las reuniones del grupo de trabajo de forma habitual; es decir, incluir la lectura y la discusión en la agenda de trabajo. El recurso 1.4.c complementaría muy positivamente el tiempo dedicado al trabajo en grupo. Fomenta la puesta al día de forma regular y muévete entre todo el personal del centro. Una versión *on-line* podría contener hipervínculos con el trabajo en sí.

Tal como se desprende de la introducción de este libro, todas estas estrategias forman esencialmente la urdimbre del desarrollo del liderazgo; la trama es el diálogo. Fundamental en toda actividad dirigida al desarrollo del liderazgo y, lo que es más importante, esencial en las rutinas diarias de todo líder, es el compromiso de mantener conversaciones que faciliten el aprendizaje con otros líderes, colegas, alumnos y padres.

## Preguntas clave

˝¿Hasta qué punto está el desarrollo del liderazgo integrado en la estructura y los procesos escolares? ¿Existen estrategias que sirvan de apoyo a líderes medios, aspirantes a líderes sénior, líderes de aula, alumnos y gobernantes?

˝¿Quién es el responsable de planificar la progresión y el desarrollo del liderazgo en el centro?

˝¿De dónde proceden los fondos para la gestión del centro, forma parte de una alianza de centros escolares, es un tipo fundación o de federación?

˝¿Qué te dice la monitorización y la evaluación del desarrollo del liderazgo en tu centro

sobre las estrategias más eficaces en relación con el coste?

˝¿Hasta dónde está integrada la cultura de la preparación y el consejo personalizado en el centro?

¶ **Recursos**

¶ **1.4.a -** Desarrollo del liderazgo en el equipo de trabajo.

¶ **1.4.b -** Puntos fuertes y puntos débiles personales.

¶ **1.4.c -** Últimas novedades en investigación especializada en el tema.

---

2 Partida económica establecida por el Ministerio de Educación británico dentro de su programa 2010-2015, destinado a atender las necesidades de los alumnos desfavorecidos. (N. de la T.)

# 5. Crear una cultura escolar

### Tema central

¿El centro educativo se construye en torno a la cultura o es meramente el producto de sus actividades? ¿Es sensato que un equipo de liderazgo intente definir la cultura?

### ¿Qué importancia tiene esto?

Si la cultura del centro educativo influye en la eficacia de su labor, está claro que sería sensato que el equipo de liderazgo fuera capaz, en primer lugar, de describir su cultura y, en segundo lugar y más importante, de realizar cambios.

### Citas inspiradoras

> “La cultura es intangible pero esencial. Nada más entrar en una escuela sabes si quieres estar ahí o no. Lo mismo ocurre con los alumnos y el profesorado” (Haberman, 2013).

> “Hace ya tiempo surgió la controversia sobre la relación entre la cultura y el liderazgo. ¿Los líderes moldean la cultura o es la cultura la que los modela a ellos? ¿El liderazgo simbólico empodera o manipula? El otro debate que se plantea gira alrededor del vínculo existente entre cultura y resultados. ¿Obtienen mejores resultados aquellas organizaciones que cuentan con una sólida cultura que las que se fían únicamente de la estructura y la estrategia?” (Bolman y Deal, 2013: 264).

### Para la discusión en grupo

- “Nuestra escuela apoya al individuo y nutre el talento”, dice el cartel colgado en la puerta de la Academia Maydup. ¿Es esta la cultura de la escuela?
- ¿En qué punto disminuye nuestro entusiasmo?
- ¿Al franquear la puerta para ocupar uno de los asientos inestables y chafados de manera desigual como un chicle de la recepción mientras vemos a un profesor de tez

rubicunda intercambiando sílabas con un alumno de ojos vacíos?

- ¿O cuando nos informan en la oficina de que el absentismo del profesorado alcanza su cifra récord?
- ¿O tal vez cuando un desaliñado profesor suplente pasa a nuestro lado de muy malas formas mascullando que jamás se le ocurrirá volver por allí?

Si creemos que la cultura del centro debe englobar las actitudes, conducta y valores de la escuela, seguro que la mejor manera de determinarlo es contar con diversas opiniones y una amplia variedad de puntos de vista.

Si bien es muy posible que el líder sea la persona que más fácilmente pueda acometer cambios en la cultura de un centro educativo, ¿puede que sea, de hecho, una de las personas menos capacitadas para determinarlos? Si el equipo de liderazgo tiene interés en comprender el tema de verdad, el esfuerzo conjunto es vital. Con el fin de contribuir a analizar la cultura de una escuela, resulta útil entender los tres descriptores más comúnmente utilizados: burocrático, colegial y tóxico.

**• Burocrático**

— En este tipo de escuelas hay un jefe claramente diferenciado al frente y el interés se centra en que las cosas se hagan de una determinada manera.

— Se trata de una organización con normas y que presta poca atención a la interacción.

— Se espera que los profesores alcancen un determinado estándar, pero no se los alienta a ir más allá.

— En estos centros, los problemas de disciplina suelen considerarse problemas del alumno y se espera que los profesores los solucionen como puedan.

**• Colegial**

— Son los centros los que priorizan la experimentación y las expectativas altas.

— Se cree en la confianza mutua y la honradez en todos los niveles de la organización, y cuentan asimismo con sólidos sistemas de apoyo.

— Los líderes demostrarán que las respuestas no están en los individuos, sino en las redes.

— La recompensa es el componente clave, integrado no pocas veces en el día a día del centro, entretejida muchas veces con humor.

— El profesorado (de todos los niveles) y los alumnos se sienten estimulados a participar en las decisiones que se toman, aunque normalmente existe una protección clara de los valores más importantes.
— Con frecuencia, el foco está puesto en la tradición y la ceremonia, en formar una "familia".

**• Tóxico**

— En estas escuelas consideran a los alumnos un problema.
— Muchos aspectos de la organización se muestran hostiles hacia el cambio y creen que ya lo hacen lo mejor que saben.
— Las conversaciones en la sala de profesores suelen ser negativas y las historias que se cuentan, intimidatorias y desmoralizadoras.
— No suelen compartirse ideas, materiales o soluciones entre los profesores, ya que normalmente desconfían de las nuevas ideas.
— Los individuos se centran en el fracaso, ya sean alumnos, profesores o líderes.
— No se celebran los éxitos, ni formal ni informalmente.

Estas son algunas herramientas con las que empezar a determinar el grado de cultura de vuestra escuela:

**1.5.a -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: alumno.
**1.5.b -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: profesorado.
**1.5.c -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: visitante.
**1.5.d -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: líder.

Recomendamos que se realicen estos cuestionarios de forma regular. Que se utilice la información para definir el porcentaje de cada modelo de cultura predominante en el centro. ¿Satisfecho con los resultados? Si estás contento con ellos, es importante reflexionar sobre los métodos que tendrán que seguir poniéndose en marcha para asegurar que esto siga siendo así.

Este ejercicio debería llevarse a cabo dos veces al año por lo menos para comprobar que el centro va por el buen camino. Sin embargo, si el equipo no se siente cómodo con los resultados, recomendamos utilizar el recurso de monitorización **1.5.e** para identificar qué áreas habría que mejorar y repetir el proceso pasado un tiempo para comprobar si se

han hecho progresos. Conviene asegurarse de que se preste atención a los detalles. Cambiar la cultura de una escuela no es un problema que se resuelva de forma instantánea. Decidir que es necesario hacer cambios es solo el primer paso, aunque es un paso vital.

## Preguntas clave

″¿Podrías definir a qué modelo (burocrático, colegial o tóxico) pertenece tu escuela?

″¿Tu equipo de trabajo está contento con este modelo?

″¿Cuáles son las principales barreras que se presentan para llevar a cabo un cambio de cultura?

″¿Cuáles serían los beneficios de avanzar hacia una cultura mejorada? ¿Harían que el cambio mereciera la pena?

″¿Cómo podría tu equipo acelerar los cambios necesarios?

## ¶ Recursos

¶ **1.5.a** - Cuestionario sobre la cultura en la escuela: alumno.
¶ **1.5.b -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: profesorado.
¶ **1.5.c -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: visitante.
¶ **1.5.d -** Cuestionario sobre la cultura en la escuela: líder.
¶ **1.5.e -** Cuadro resumen sobre la cultura en la escuela.

# 6. Responsabilidad

**Tema central**
¿Qué tipo de sistemas de responsabilidad son apropiados para los líderes de los centros educativos?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Todos los países esperan de sus líderes cierto grado de responsabilidad, aunque el tipo y la amplitud de esta varían en gran medida. Es importante que un líder comprenda el sistema de responsabilidad en el que opera y buscar su papel en dicho sistema.

**Citas inspiradoras**

> "Creemos que los servicios públicos mejorarán en mayor medida cuando los profesionales se sientan con la libertad para hacer lo que consideran correcto y sean totalmente responsables de los resultados. Es evidente que los centros educativos deberían ser los responsables de alcanzar un nivel mínimo en su rendimiento, puesto que los contribuyentes tienen derecho a esperar que sus impuestos se empleen de manera eficiente para educar y equipar a los alumnos para que encuentren su lugar en la sociedad. Sin embargo, en los últimos años, los centros se han visto inmersos en un régimen de obediencia que los ha llevado a hacer frente a una desconcertante serie de objetivos impuestos centralmente por el Gobierno. En vez de ello, los centros deberían ser responsables de su rendimiento ante los padres, los alumnos y las comunidades" (Ministerio de Educación, 2010: 66).

> "La ASCL, una asociación de líderes en el ámbito educativo que agrupa a numerosos centros de educación obligatoria y superior suscribe la importancia de ser responsables, aboga por reducir la burocracia y defiende un sistema nacional de educación justo y unido para todos. La ASCL

considera que la responsabilidad es más eficaz para todas las partes involucradas en el servicio de la educación cuando reina un clima de confianza y respeto mutuos, rasgo de muchos de los sistemas educativos más exitosos a nivel global, en los que tanto los centros como los profesores gozan de gran consideración y todo el país reconoce de forma unánime la importancia que tiene para todos el hecho de lograr buenos resultados. Esto debería impulsar a los centros a responder de su rendimiento a través de una autoevaluación aún más específica" (ASCL, 2012: 2).

**Para la discusión en grupo**

La responsabilidad es fundamental en cualquier relación en la que un individuo u organización proporciona un servicio en nombre de otro individuo u organización. Normalmente, consideramos la responsabilidad una prueba de que el servicio o el producto requerido se ha proporcionado de acuerdo con tres posibles resultados:

**1.** Según los estándares identificados y para demostrar formalidad: responsabilidad reguladora.

**2.** Para demostrar que se logren una serie de resultados o criterios de actuación: responsabilidad de mercado.

**3.** Para mostrar respeto hacia los estándares morales y profesionales: responsabilidad profesional.

El recurso 1.6.a ayuda a analizar la faceta responsable en cada uno. Es necesario asignar las responsabilidades que se van encontrando al sector apropiado e indicar hasta dónde influye cada una en la propia práctica educativa.

Los sistemas de responsabilidad operan normalmente siguiendo una jerarquía, es decir, pedir a los subordinados que respondan es una de las funciones clave de los líderes en los sistemas jerárquicos y burocráticos. De hecho, suele ser el patrón de responsabilidad lo que determina la estructura de una organización.

Aunque lo que parece aún más importante es que todos los modelos de responsabilidad se basan en juicios objetivos fundados en evidencias válidas. El proceso es transparente y los criterios públicos y consensuados. Piensa en el trabajo que lleva a cabo tu equipo; ¿clasificarías el sistema de responsabilidad que sigue como burocrático o transparente y basado en las evidencias?

No existe estrictamente hablando ningún sistema educativo que no tenga un modelo de responsabilidad. La mayoría trabaja, cumple con una responsabilidad profesional, otros trabajan con enfoques basados en el mercado (por ejemplo, los padres) y algunos optan por una responsabilidad reguladora. Probablemente, Inglaterra sea uno de los pocos países que opera con los tres modelos (¡qué afortunados somos!). Al contrario que Finlandia, que parece funcionar casi completamente mediante la responsabilidad profesional basada en la confianza.

Muchos centros educativos ingleses toman como base sobre la que gestionar su actuación los estándares profesionales publicados por el Ministerio de Educación que, de este modo, asumen cierto elemento regulador. Reproducimos los estándares de los profesores en el recurso 1.6.b. Es necesario leerlos con actitud crítica. ¿Observas estos estándares de una manera abierta y basada en las evidencias? ¿Los educadores de tu centro los consideran una guía útil o más bien como una vara con la que azuzarlos?

Uno de los principales problemas en lo que a exigir que un profesional se haga responsable de su trabajo se refiere es hasta dónde ese individuo es capaz de manejar las variables que podrían influir en su rendimiento profesional. La situación ha llevado a exigir una “responsabilidad inteligente” con las características identificadas en la cita anterior, extraída del programa de la ASCL.

El hecho de que las presiones de la responsabilidad reguladora y de mercado puedan poner en peligro la responsabilidad profesional constituye un motivo de preocupación más. En Finlandia es el sindicato de profesores quien publica el código moral, parte del cual aparece reproducido en el recurso 1.6.c. Analiza el trabajo de tu equipo siguiendo este código. ¿Crees que está a la altura? Utiliza la tabla para estudiar vuestro sistema de estándares de responsabilidad según los apartados de calidad humana, honradez y relación de los profesores con el trabajo.

Es importante no aceptar a ciegas el marco de responsabilidad heredado y, en cambio, involucrarse por completo. Es necesario asegurarse de que vuestro liderazgo no deje que el sistema se vuelva mecánico y convertirlo en una forma dinámica de sostén que contribuya a la mejora del centro educativo.

## Preguntas clave

˝¿A qué tipos de responsabilidad os enfrentáis?

″¿Seguís estándares profesionales de un modo útil o burocrático?

″¿Cómo es el centro en el que trabajas comparado con el marco de responsabilidad finés?

″¿Utiliza la responsabilidad para medir en vez de para crecer?

## ¶ Recursos

¶ **1.6.a -** ¿En qué medida eres responsable?
¶ **1.6.b -** Los estándares de los profesores.
¶ **1.6.c -** ¿Está tu centro a la altura del sistema de responsabilidad finés?

# Capítulo dos

# Pensar de forma estratégica

# 1. De la mejora a la transformación

**Tema central**

¿Mejorar es suficiente?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Si la educación ha de satisfacer las exigencias de una nueva sociedad, ¿se puede hacer enfocándola hacia una mejora gradual o se requiere una transformación?

**Citas inspiradoras**

> "Transformación significa, literalmente, ir más allá de la propia forma" (Wayne Dyer).

> "Si haces siempre lo que has hecho siempre, conseguirás lo mismo que has conseguido hasta ahora" (Frase atribuida a Mark Twain, Henry Ford y Bill Clinton).

> "La transformación ataca al mundo conocido en el momento presente y futuro. Tiene que ver con la creación de nuevas oportunidades, con la capacidad de desechar ese conocimiento convencional que se tiene de las cosas y destruir ventajas antiguas (y a menudo queridas), de incumplir prácticas profesionales establecidas y competir de otro modo, de cegar el ángulo de ataque de nuestros competidores y actuar en contra de la intuición y, desde luego, de manera impredecible" (Taffinder, 1998: 36).

> "No se puede rehacer una estructura cuyos cimientos están partidos. Ponerle alas a la oruga no la convierte en una mariposa, no deja de ser una oruga extraña y disfuncional. Las mariposas nacen de una transformación" (Marshall, 1995: 1).

## Para la discusión en grupo

El mundo está cambiando... rápidamente. Las necesidades de la sociedad están cambiando... rápidamente. Las necesidades de los alumnos están cambiando... rápidamente. La educación está cambiando..., pero ¿lo está haciendo con la suficiente rapidez?

Los políticos, los medios de comunicación y otros elementos dentro del sistema exigen un cambio en nuestro sistema educativo, pero la mayor parte de las veces, los cambios que se producen son graduales más que transformadores. Estamos de acuerdo en que las mejoras en el año escolar pueden producir un cambio notable, pero los progresos tienen un límite, algo que se aprecia con frecuencia. Incluso el tan cacareado planteamiento de las "ganancias marginales" que siguió *sir* Dave Brailsford cuando se hizo cargo del equipo ciclista Sky (varias mejoras pequeñas en distintos factores) demostró tener límites, cuando otros equipos introdujeron nuevos materiales o innovadores planes de entrenamiento.

Pensemos en el exitoso propietario de un videoclub allá por los años noventa, que invirtió todos sus beneficios en mejorar el número de títulos en VHS disponibles para el alquiler, pero no se percató de que el camino del éxito pasaba por el cambio al formato digital. ¿Corremos el peligro de continuar concentrándonos en mejorar un sistema educativo en VHS cuando lo que hace falta ya es un sistema digital?

A menos que cuentes con un vidente en tu equipo de trabajo, la información sobre los desafíos que nos aguardan se limita al proceso de planificación del escenario, es decir, teniendo en cuenta las opciones que podrían surgir a raíz de acciones alternativas. Desde un planteamiento positivo, esto puede ser extremadamente valioso y a buen seguro que no debería ser un camino de rosas, esperando a que se completen las tareas de gestión de una lista infinita.

Utilizad el recurso 2.1.a como foco de atención para planificar la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo en vuestro centro educativo. Realizad una valoración sincera (con todas sus imperfecciones) de la situación actual. Identificad los aspectos que no os gustaría que viera la gente de fuera, las cosas de las que menos orgullosos estéis. Por ejemplo, ¿hay algún profesor al que no queráis mostrar en acción? Si es así, ¿qué efecto tiene el "aprendizaje" en su aula sobre los alumnos que soportan su manera de enseñar todos los días (los alumnos que no pueden permitirse el lujo de evitarlo)?

Hay que empezar desde un planteamiento de "ganancias marginales": buscar cinco

aspectos que se podrían mejorar y examinar cómo podrían mejorar en un 5 %. ¿Os proporcionaría el tipo de cambio que necesita vuestro centro? Por ejemplo, si los profesores desarrollaran formas más rápidas de pasar lista o de corregir los deberes, o si mejorase la puntualidad entre clases, ¿crees que se aprovecharían esos minutos ganados de forma eficaz para mejorar el aprendizaje? ¡Cinco minutos de "aprendizaje" ganados a cada clase serían 83 horas de tiempo adicional para el aprendizaje!

¿Resulta útil este planteamiento del 5 % para avanzar en el desarrollo del centro y para crear jóvenes dispuestos a sacar el máximo rendimiento al año 2050? En ese caso, de momento lo que hay que hacer es concentrarse en hacer mejoras, pero teniendo en mente que el trabajo de Handy (1994) sobre la función sigmoide advierte de que el progreso a largo plazo requiere de una acción transformadora en puntos cruciales.

El recurso 2.1.a muestra el aspecto de este modelo. El punto clave de este modelo de curva sigmoide es que los líderes tienen la responsabilidad de explorar los cambios transformadores mientras las cosas marchan aparentemente bien. Para muchos, esto va en contra de la intuición. ¿Para qué cambiar las cosas cuando están mejorando?

En respuesta, baste mencionar el caso de algunos equipos de fútbol (¿qué le ocurrió a Accrington Stanley?). O pensar en la ciudad en Detroit. En los años sesenta del siglo pasado era el motor económico de Estados Unidos. En 2010 su población había caído en un 60 % con respecto a las mejores cifras de todos los tiempos. La ciudad se encontraba en pleno declive económico con una altísima tasa de desempleo, hogares y fábricas abandonados, y muy lejos, cualquiera diría que a años luz, de los días de gloria de la que fuera apodada Motown. El mensaje es bien sencillo: *Sic transit gloria mundi!* (¡Mejor prevenir el colapso que tratar de recuperase después!).

Si os parece que el planteamiento de ganancias marginales os resulta insuficiente, podéis considerar también tres transformaciones posibles que podrían mejorar de forma radical la trayectoria del centro a largo plazo.

Utilizad el recurso 2.1.b para estructurar vuestras ideas. No os limitéis a unos meros retoques a lo que ya se viene haciendo; se trata de buscar nuevas formas de resolver el problema, aunque algunas puedan parecer ridículas o poco realistas. Ya habrá oportunidad de deshacerse de ellas más adelante si verdaderamente son ridículas o poco realistas.

Desarrollad un escenario distinto para cada una. Debatid las ventajas y las desventajas. Evitad centraros excesivamente en los detalles prácticos durante el debate

inicial; muchas ideas realmente transformadoras se desechan mucho antes de que se llegue a reconocer su verdadero potencial. Si se da el caso de que dentro del equipo de trabajo hay suficientes miembros interesados en que se lleve a cabo una transformación, nombrad a los que serán los encargados de investigar la viabilidad más detalladamente por todo el centro.

¡Solo hay algo peor que no preocuparse por transformar la vida y es pensarlo pero no hacer nada al respecto!

## Preguntas clave

″¿Qué aspectos de vuestro centro requieren mejoras?

″¿Cómo podría mejorarse cada uno de esos aspectos en un 5 %?

″En caso de lograrlo, ¿estaríais satisfechos?

″¿Es necesario plantearse alternativas radicales?

″¿Qué podríais hacer para transformar la forma en que vuestros alumnos acceden al aprendizaje?

## ¶ Recursos

¶ **2.1.a -** ¿Mejorar o transformar?
¶ **2.1.b -** Posibles transformaciones.
¶ **2.1.c -** Curva sigmoide.

# 2. Liderar a través de la visión

**Tema central**

¿La visión del centro es algo conocido, compartido, comprendido y respetado por todos?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Hasta qué punto existe una identidad compartida y un propósito común que influye significativamente en el potencial de éxito de cualquier organización.

**Citas inspiradoras**

> "Para que una visión sea ética y eficaz en un mundo altamente complejo y potencialmente democrático tiene que estar presente la variedad de voces que intentan buscar un sentido a su vida, tanto individual como colectiva [...] la articulación de una visión sigue siendo importante para esa nueva clase de líder apasionado. Ser capaz de traducir las posibilidades en palabras es una destreza importante [...] la imaginación, como dijo John Dewey, es el principal instrumento del bien" (Novak, 2008: 40).

> "Las tres cosas que más felices hacen a las personas son los propósitos, el poder y las relaciones. Los profesores sienten emociones positivas cuando sus propósitos están claros, bien planteados y son asequibles, y cuando les pertenecen. Por el contrario, no se sienten bien cuando estos propósitos son imprecisos, dispersos, poco realistas, cambian constantemente o se los imponen desde fuera" (Hargreaves y Shirley, 2009: 73).

**Para la discusión en grupo**

Existen argumentos de sobra para sostener que las acciones de los líderes resultan más eficaces cuando trabajan con sus colegas a favor de una visión común. Sin embargo, no hay nada menos eficaz que una visión propiedad privada del líder: estamos ante el

germen de la dictadura. Una visión solo puede considerarse como tal si es algo conocido, compartido, comprendido y respetado por todos. El papel de los líderes consiste en iniciar el proceso de establecer una visión común, no de anunciarla o imponerla, sino de permitir y facilitar el consenso y el compromiso compartido.

Utilizad el recurso 2.2.a para estudiar hasta qué punto se comprende y se comparte la visión del líder dentro de vuestra organización. Evitad preguntárselo al personal que ya está sobre aviso: los resultados serán más fiables cuanta más gente responda.

La visión de un centro escolar es fundamentalmente un concepto que engloba los valores y creencias básicos de dicho centro: el propósito, los resultados que quiere conseguir y, lo que tal vez sea más importante, la importancia y significado que le da al trabajo que realizan entre todos. Una visión debería ser emocionante, desafiante, motivadora, con aspiraciones y posible. Como mínimo, la visión común tiene el potencial de:

- Desarrollar un propósito y una misión compartidos.
- Construir un idioma común.
- Impregnar, priorizar y centrar la atención en el rendimiento y los resultados.
- Servir para motivar, incentivar y asegurar el compromiso.
- Definir y aclarar la naturaleza del trabajo.

La visión de un centro escolar tiene que incluir un número de elementos clave:

- Compromiso con los valores centrales.
- Confirmación explícita del propósito: el asunto que tenemos entre manos.
- Prioridades perfectamente claras.
- Indicación de cómo será el centro si la visión se pone en práctica.

Utilizad el recurso 2.2.b para revisar vuestra propia visión. ¿Están presentes estos elementos? Para que dichos elementos se cumplan, la visión tiene que estar integrada en todos los aspectos de la vida escolar: en todas las políticas, en la planificación estratégica y de mejoras, el presupuesto, la supervisión y la evaluación, los perfiles profesionales que se requieren, todos los aspectos de la experiencia del alumno, las relaciones dentro del centro. Fundamentalmente, los valores de un centro educativo deberían ser como un bastón de caramelo: no importa por dónde se rompa, el mensaje debe ser coherente en todo momento.

Los líderes resultan más eficientes cuando consideran que trasladar los valores del centro a la práctica educativa es un componente vital de su trabajo. Las formas de hacerlo son:

- Entablar un diálogo en torno a la visión compartida, en el que formen parte todos los miembros de la comunidad escolar.
- Modelar la visión en un sentido práctico.
- Supervisar y revisar hasta qué punto la visión es un aspecto central del trabajo de todos los miembros de la comunidad escolar.

Todos estos puntos dependen de dos suposiciones básicas: en primer lugar, que todos los líderes compartan y acepten la visión común, y, en segundo lugar, que se convierta en una parte vital de su día a día. Desarrollar una estrategia para conseguir una implantación más unificada de la visión. El recurso 2.2.c ofrece una plantilla de formulario en el que se especifica cómo hacerlo.

## Preguntas clave

˝¿Hasta qué punto estáis seguros de que vuestra visión es algo conocido, compartido, comprendido y respetado por todos los miembros de la comunidad escolar?

˝¿Vuestra visión tiene un propósito claro? ¿Está actualizada y refleja el contexto de cambios en la educación y las necesidades de nuestra comunidad?

˝¿Todos los líderes y dirigentes se esfuerzan por implantar la visión de un modo coherente?

## ¶ Recursos

¶**2.2.a -** ¿Es la vuestra una visión compartida?
¶ **2.2.b -** Revisad vuestra visión.
¶ **2.2.c -** Implantación en todo el centro.

# 3. Desarrollar futuros escenarios

**Tema central**

¿Preparáis a los alumnos para varios futuros posibles considerando escenarios alternativos para su educación?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Si uno de los propósitos principales de la educación consiste en ayudar a los jóvenes a convertirse en ciudadanos competentes, es importante darse cuenta de que las necesidades futuras de estos jóvenes ciudadanos pueden diferir de las que precisan en el momento actual.

**Citas inspiradoras**

> “El camino que tenemos por delante no es un camino recto ni agradable. Uno de muchos futuros posibles surgirá” (Woody Wade).

> “Los que toman decisiones utilizan distintos escenarios para imaginar los aspectos inciertos del futuro que más les preocupan, para descubrir aspectos por los que deberían preocuparse y para explorar los modos en los que estos podrían desarrollarse” (Shell, 2008: CS5).

**Para la discusión en grupo**

¿Será mañana similar a hoy? ¿Y pasado mañana? ¿Y el día siguiente? Todos sabemos que cada día que pasa trae consigo mayor variabilidad, más oportunidades de intervenir, y predecir lo que ocurrirá es cada vez más difícil. Si el liderazgo educativo utiliza esta forma de predicción futura, es muy improbable que vaya a poder responder a las sorpresas que aguardan a la sociedad.

La predicción basada en un planteamiento matemático, la suposición de que el cambio ocurre de modo gradual, está cuajada de dificultades. Es posible que el dueño del videoclub, que predijo sus necesidades futuras teniendo en cuenta únicamente un estudio

de las tendencias realizado con ayuda de una hoja de cálculo, no haya previsto el cambio absoluto en los hábitos de compra causados con la llegada de la venta *on-line*. Los clientes siguen necesitando productos, pero encontrar nuevas formas de satisfacer esas necesidades es esencial, si se quiere tener éxito a largo plazo.

De igual modo, es posible que la escuela, que supone que su única preocupación debería ser aumentar el porcentaje de alumnos aprobados cada año, termine hecha trizas en un mundo futuro cuyo principal interés es la creatividad y la actitud del alumno.

Planificar el escenario es una técnica muy empleada actualmente en el mundo empresarial, académico y también cada vez más en el sector público. Este método no observa la situación actual desde un punto de vista gradual, sino que intenta imaginar todo un abanico de futuros alternativos. Si nos paramos a considerar las necesidades de los alumnos desde diferentes puntos de vista, seremos más versátiles a la hora de apoyarlos frente a los cambios que experimente la sociedad.

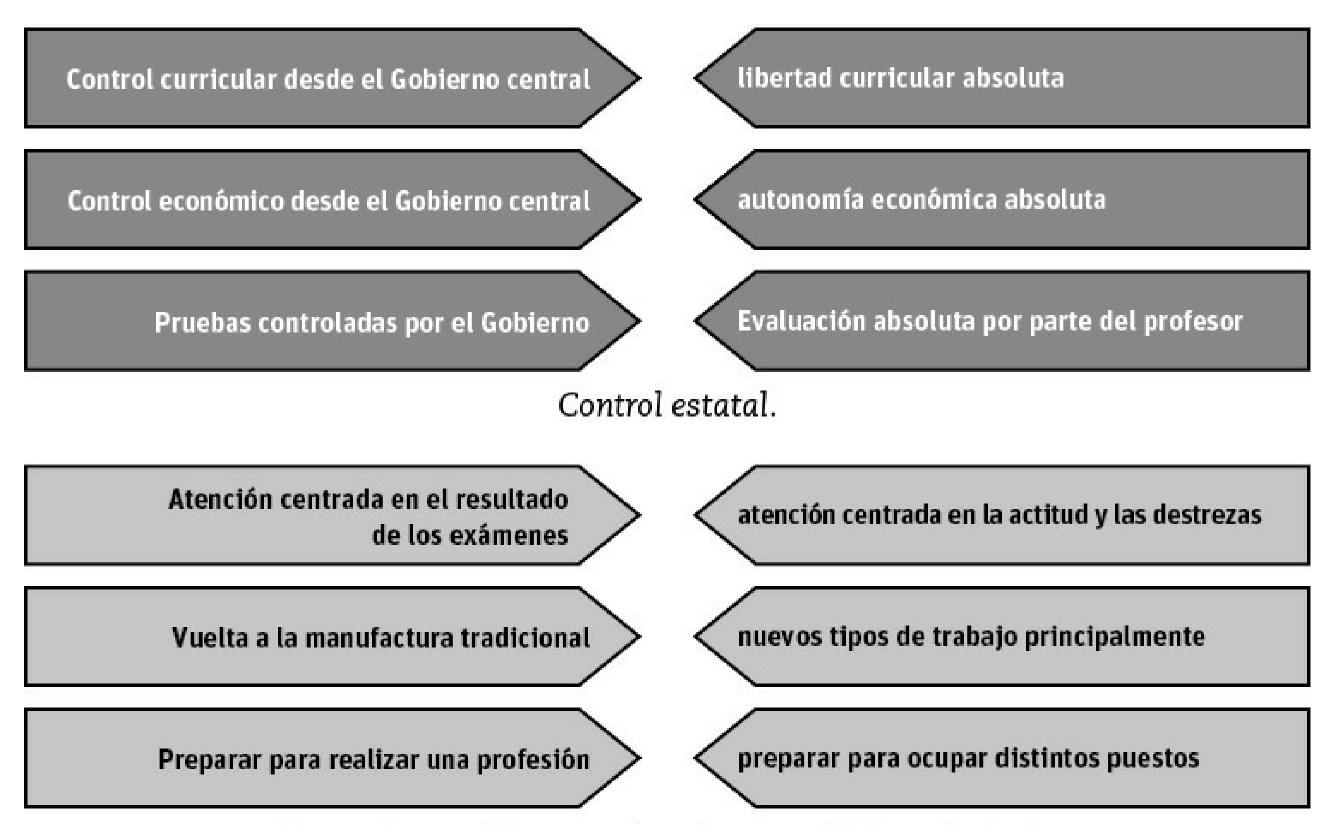
Los escenarios son, fundamentalmente, descripciones de un contexto futuro preferido, en el que nos gustaría estar. Todos utilizamos los escenarios en todos los aspectos de nuestra vida. Es posible que un niño cambie de idea entre querer ser piloto de carreras, enfermero y explorador, una vez excluida la posibilidad de trabajar con animales. Las parejas exploran las posibilidades de una vida juntos especulando sobre sus opciones futuras. Cuando se acerca el final de su vida laboral, las personas comienzan a investigar las opciones de jubilación que tienen. Los líderes de nivel medio suelen ambicionar un futuro profesional, que se ve mejor observándolo mediante escenarios.




*Los componentes de la planificación de escenarios*

Los escenarios son el producto de tres elementos: los valores fundamentales para el centro educativo; la visión, expresada a través de las esperanzas y los miedos que albergamos respecto al futuro del centro; y una conciencia pragmática de la historia del centro, la política predominante y las restricciones que limitan el desarrollo potencial del centro.

Cuanto mayor sea el plazo de tiempo estudiado, más amplio será el abanico de los extremos. Los centros de Primaria se enfrentan a un dilema aún mayor: los escenarios para los futuros ciudadanos están a doce años vista. La planificación de escenarios con tanto tiempo de antelación lleva implícita un elemento de imprescindibilidad y es posible que no se considere tan relevante hasta completar la Secundaria. Está claro que imaginar escenarios al azar, sin guía alguna, llevaría mucho tiempo, por no mencionar que podría absorber toda la energía del equipo de trabajo. En su lugar, considerad la posibilidad de imaginar respuestas a las siguientes posibilidades en un período de tiempo de cinco años.




*Control estatal.*



*Escenarios posibles para los alumnos al dejar el colegio.*

Cada uno de estos aspectos es un extremo y es muy probable que la realidad dentro de cinco años se aleje de ellos. De igual modo, es bastante improbable que vaya a darse un equilibrio entre los mismos. Tener en cuenta el planteamiento de vuestro equipo frente a los diversos escenarios imaginados ayudará a mejorar la práctica educativa actual, y será una forma de asegurar que no os centréis únicamente en los pasos inmediatamente siguientes. Completad los recursos 2.3.a, 2.3.b, 2.3.c, 2.3.d y 2.3.e antes de comenzar a trabajar.

Es demasiado obvio decir que el mundo no es racional, predecible o controlable. ¿Entonces, por qué insistimos en intentar planificar hasta el último detalle de nuestro futuro en vano? Los escenarios son contextos posibles, contextos preferidos de futuro que sirven para planificar mejoras a corto plazo. Del mismo modo, muy pocas parejas tienen un plan estratégico respecto a sus vidas en común, son demasiadas las variables complejas que habría que tener en cuenta. Sin embargo, esto no las impide hablar del futuro preferido para ambos y dar los pasos necesarios para convertir las aspiraciones en realidad.

**Preguntas clave**

˝¿Qué suposiciones estáis haciendo que tal vez no sean correctas?

˝¿Qué período de tiempo os gusta para planificar escenarios?

˝¿Qué área de la planificación de escenarios os parece que sería la más útil en el caso de vuestro centro?

˝¿Qué cambios vais a llevar a cabo en vuestra práctica actual a la luz de estos nuevos resultados?

¶ **Recursos**

¶ **2.3.a -** Planificación de escenarios: control.
¶ **2.3.b -** Planificación de escenarios: economía.
¶**2.3.c -** Planificación de escenarios: pruebas.
¶ **2.3.d -** Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): exámenes.
¶ **2.3.e -** Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): carreras.
¶ **2.3.f -** Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): profesiones.

# 4. Explorar futuros alternativos

**Tema central**

¿Cumplen su cometido los centros educativos? ¿Tenemos que replantearnos radicalmente la forma de los centros y la enseñanza que en ellos se imparte si tenemos en cuenta todos los cambios sociales que se están sucediendo?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Los centros educativos existen para satisfacer las necesidades de la sociedad. Sin embargo, resultan también fundamentales en lo que respecta a la creación de la sociedad del futuro. Numerosos aspectos de nuestros servicios públicos han cambiado en los últimos años, mientras que los centros educativos parecen resistirse a la transformación. El cambio en la educación tiende a ser gradual, ¿pero es hora de cuestionarse el *statu quo* y replantearse los supuestos básicos según los cuales funcionan los centros?

**Citas inspiradoras**

> “Los sistemas educativos son básicamente instituciones conservadoras y ese conservadurismo está justificado en cierto sentido. Aun así, del mismo modo que terminaron adaptándose a las revoluciones cultural e industrial, igual que terminaron respondiendo al declive de la religión establecida y a la invención de la imprenta y las tecnologías audiovisuales, tendrán que adaptarse también a los aspectos relacionados con la economía y la sociedad globalizada y centrada en el conocimiento” (Gardner, 2006: 225).

> “El mundo en el que viven nuestros hijos cambia cuatro veces más deprisa que nuestras escuelas” (William Daggett).

**Para la discusión en grupo**

En los aspectos más importantes, la educación en Inglaterra, y en casi todos los principales sistemas educativos, apenas ha cambiado en más de cien años. La

arquitectura de los centros (edificios, etc.) y la división temporal (trimestres y las horas lectivas diarias), la naturaleza de la pedagogía y el contenido curricular son básicamente iguales. Es cierto que ha cambiado significativamente dónde poner el énfasis, pero los supuestos básicos sobre los que se sustentan nuestras escuelas son prácticamente los mismos que en el siglo XIX.

Son numerosos los factores que señalan la necesidad de cuestionar los convencionalismos predominantes en la actualidad en muchos sistemas educativos. Por ejemplo:

- La falta de equidad y la inclusión limitada en el sistema.
- La incapacidad para despertar el interés con el impacto de factores sociales y económicos en la educación.
- La naturaleza cambiante del empleo y la empleabilidad (posibilidades de encontrar empleo).
- El impacto de la tecnología de la información.
- Las implicaciones de los cambios sociales continuos.
- El impacto potencial del cambio climático continuo.

Consideremos las transformaciones sufridas por el transporte personal, la forma de viajar y las comunicaciones. ¿Cómo sería la práctica médica si hubiera cambiado tan poco como la educación?

En la educación existen varias áreas que podrían considerarse potencialmente aptas para un cambio y una reorganización significativas en las que los centros educativos actuarían por iniciativa propia en vez de recibir directrices del Gobierno:

- Poniendo el foco de atención en el bienestar social, físico y emocional como iniciador de la equidad.
- Despertando el interés de las familias y las comunidades a partir de considerarlas parte integrante de la educación.
- Convirtiendo los centros educativos en recursos comunitarios.
- Contemplando la posibilidad de encontrar empleo como resultado educativo válido para todos.
- Reorganizando la enseñanza y el aprendizaje en torno a la tecnología de la información.
- Desarrollando relaciones colaborativas con otros centros, agencias sociales y negocios.

- Que los centros educativos lideren iniciativas sociales para reconocer problemas sociales y medioambientales.

Imaginemos un caso de gestión de existencias: ¿cómo funcionan las cosas en vuestro centro educativo? El recurso 2.4.a os ayudará a comprender cómo respondéis a los puntos que acabamos de especificar.

En muchas comunidades, los centros educativos son el recurso social más importante, así como poderosos agentes en potencia para el cambio y la innovación. El peligro se encuentra en que los centros se conviertan en fósiles vivos que reflejen una forma de aprender y de enseñar que es válida y relevante únicamente en el mundo interno de la educación. Hay que adoptar un planteamiento por el que nos cuestionemos "y si" para poder cambiar la gestión. ¿Y si el centro continúa así cincuenta años más? ¿Y si el centro no hubiera existido nunca?

El recurso 2.4.b le resultará útil a vuestro equipo a la hora de explorar otros tantos "y si", pero aconsejamos que describáis vuestras propias cuestiones. No se trata de un juego, sino que puede que estemos ante debates muy serios sobre cómo podría tener lugar la transformación de vuestro centro. No dejéis que la conversación se detenga aquí. Aseguraos de ampliar el debate dentro del centro.

Este proceso fundamentalmente pasa de pensar en una mejora gradual a hacerlo desde un punto de vista transformacional, y es el que tiene que experimentar el liderazgo, si no queremos que los centros educativos se vayan haciendo cada vez más irrelevantes. Para esto serán necesarios líderes capaces de desafiar supuestos muy arraigados con comodidad y seguridad en sí mismos, abiertos a perspectivas alternativas y a la innovación, y que estén dispuestos a cambiar sus propios planteamientos y conducta.

## Preguntas clave

″¿Por qué se sigue cosificando al profesor titular dentro de la profesión de la enseñanza?

″¿Por qué la mayoría de los centros permanecen cerrados más del 80 % del año?

″¿Por qué no se centran las escuelas en el bienestar como iniciador esencial del aprendizaje eficiente?

″¿Por qué sigue siendo la norma que un proceso totalmente artificial como es el de pasar de Primaria a Secundaria tenga lugar a los 11 años de edad?

″¿Por qué muchos centros continúan siendo una isla "entera en sí mismos"?

″¿Por qué los centros se diseñan teniendo en cuenta el currículo en vez del aprendizaje?

## ¶ Recursos

¶ **2.4.a -** ¿Cómo responde vuestro centro al cambio?
¶ **2.4.b -** ¿Y si...?

# 5. Pensamiento en espiral

**Tema central**

¿La vida se mueve en línea recta o en espiral?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Si queremos ser unos líderes eficaces, tenemos que asegurarnos de que nuestro pensamiento corre paralelo con los cambios que se producen y no con la manera en que creemos que se producen.

**Citas inspiradoras**

> “La espiral que se ve en la concha de un caracol es la misma desde el punto de vista matemático que la espiral que forma la Vía Láctea o las de las cadenas de ADN. Es la misma proporción que encontramos en la música más básica y que trasciende las culturas del mundo” (Joseph Gordon-Levitt).

> “Este proceso de pensar en espiral es la base del trabajo del conocimiento. El trabajo del conocimiento consiste en producir nuevas ideas, soluciones y formas de plantearse los problemas, antiguos y nuevos. Este trabajo implica resolver problemas y completar proyectos. Es algo más que reunir información sin más... Este proceso en espiral es de naturaleza colaborativa y requiere un alto nivel de interacción entre los miembros de una comunidad” (Megill, 2013: 114).

**Para la discusión en grupo**

Como líderes, queremos preparar a nuestra organización para las complejidades que tenemos por delante. ¿Y cómo se hace esto? Nuestra postura suele ser la de asumir que la trayectoria actual del viaje será siempre igual, que nuestro pensamiento debería seguir un conjunto de normas fijadas, como si fuera un balón surcando el aire. Esta forma de

pensar no nos prepara para las sorpresas que puedan estar aguardándonos, ni siquiera una racha de viento o un obstáculo inminente.

Desde los tiempos de nuestros primeros antepasados, los seres humanos han mostrado tendencia a moldear la vida mediante líneas rectas y cajas. El deseo de simplicidad nos ha llevado a asumir que la vida es lineal cuando, de hecho, el ADN, la pieza inicial de toda forma de vida, es una hélice compleja. Las estructuras con base espiral son comunes en la naturaleza y pueden servirnos como modelo para nuestro proceso de pensamiento.

### a. Espirales hacia fuera

Si quieres desarrollar una idea, lo mejor es desarrollarla en espiral en vez de tabularla. Por ejemplo, pensemos en el currículum moderno. Muchos de sus componentes se presentan como una escalera de aprendizaje, una serie de hechos que se supone que irán ampliándose, y los estudiantes van pasando esos escalones de forma lineal a un ritmo constante.

La idea de que el aprendizaje se da en forma de escalones está ya totalmente integrada, aunque pocos creemos realmente que esta sea una forma eficaz de ver la educación. Cuando los padres ayudan a su hijo a adquirir el lenguaje, por ejemplo, siguen naturalmente un proceso en espiral de repetición que va ampliando gradualmente el aprendizaje del niño.

Imaginemos que somos los responsables del aprendizaje completo de un niño desde su nacimiento hasta la edad adulta (que, entre todos nuestros lectores, ¡lo somos!). ¿No sería más apropiado un modelo en espiral que uno lineal? Con nuestra forma de planificación actual, un alumno se pierde por completo una píldora de información esencial "que no volverá a repetirse" ("Lo siento, agente, tuve la gripe el día que hablaron sobre las drogas en clase").

Pensemos en el sistema educativo habitual en las zonas rurales hace cien años, la escuela con una única aula. Un niño se alimentaría de la misma dieta de tópicos cada año, pero comprendería la materia cada vez que la vieran. A medida que fuera creciendo, iría teniendo un aprendizaje más profundo, al tiempo que colaboraría en la enseñanza a los alumnos más pequeños. Cada viaje alrededor de la espiral permite que el individuo encuentre sentido al aprendizaje y lo coloque dentro de un contexto, en vez de verlo como una serie de hechos aislados.

¿Podría utilizarse este modelo de espirales hacia fuera para mejorar el currículum en el centro o en algunas materias específicas? El recurso 2.5.a puede servir como plantilla para desarrollar vuestro propio modelo de pensamiento en espiral hacia fuera como líderes. Elegid tres temas en los que centrar la atención e imaginad su desarrollo cada vez que se recorra la espiral. Por ejemplo, si quisierais mejorar la política de tareas para casa, empezad preguntándoos por qué queréis dicha política y después comenzad a pensar en espiral hacia fuera, utilizando tal vez la comprensión y la motivación del alumno y el compromiso parental como vuestros tres focos de atención.

### b. Espirales hacia dentro

El movimiento hacia dentro de la espiral da lugar a futuras posibilidades y ayuda a ampliar la planificación a largo plazo. Si consideramos el proceso al revés, nos puede ayudar a aportar claridad en la toma de decisiones. Se incluyen deseos más amplios y la estrategia de implantación se contempla a la luz del efecto que tenga todo esto en diversas áreas de la organización.

Centraos en una decisión que queráis tomar. Decidid las tres áreas que se podrían ver afectadas por vuestra decisión y considerad los efectos/resultados potenciales a medida que avanzáis en espiral hacia vuestra decisión. El recurso 2.5.b os ayudará en este proceso. Por ejemplo, tal vez queráis introducir un nuevo sistema de gestión del rendimiento para el personal. Empezad la espiral y considerad el efecto que esto podría tener en tres áreas: las destrezas del personal, la moral del personal y el progreso de los alumnos. Cada vez que la espiral atraviese una caja, considerad el modo en que el área afecta al desarrollo del sistema.

## Preguntas clave

˝¿Qué problemas queréis resolver?

˝¿Os parece que una solución lineal podría serviros?

˝¿Estáis intentando llegar a una decisión específica? En este caso, la espiral debe ser hacia dentro.

˝¿Estáis intentando desarrollar una estrategia eficaz a largo plazo? En ese caso, la espiral debe ser hacia fuera.

˝¿Qué acciones se realizarán como resultado de este trabajo?

## ¶ Recursos

¶ **2.5.a -** Espiral hacia fuera.
¶ **2.5.b -** Espiral hacia dentro.

# Capítulo tres

# Liderar la innovación y el cambio

# 1. Liderar a través de la creatividad

**Tema central**

¿Hasta qué punto dirías que vuestro centro está comprometido con el desarrollo de una cultura creativa?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Todos los centros educativos afrontan desafíos en lo referente a la combinación de temas relacionados con asegurar la excelencia y la equidad para todos y desarrollar una experiencia educativa adecuada para la vida del siglo XXI. Seguir, simplemente, copiando los planteamientos históricos puede que no resuelva los problemas, como tampoco lo hará el consejo de que hay que trabajar más. Con muchos de los problemas que se les presentan a los centros sería necesario seguir un enfoque totalmente nuevo, si lo que se busca es que respondan a los desafíos a corto plazo para cambiar la política gubernamental, y a otros más a largo plazo, como es replantearse los centros en sí y la educación que se da en ellos.

**Citas inspiradoras**

> “Las cosas que más tememos dentro de las organizaciones (fluctuaciones, turbulencias, desequilibrios) constituyen el germen de la creatividad” (Margaret Wheatley).

> “La creatividad requiere el valor de desechar la certeza” (Atribuida a Erich Fromm).

> “Uno no podrá resolver un problema con la misma forma de pensar que lo originó” (Atribuido a Albert Einstein).

> “Un líder eficiente tiene que poseer destrezas y actitudes creativas para

generar ideas potentes; la inteligencia analítica para determinar si son buenas ideas o no; la inteligencia práctica para implantar las ideas con eficacia y para convencer a otros de que escuchen y sigan esas ideas; y la sabiduría para asegurar que esas ideas representan un bien común" (Sternberg, 2005: 348).

"Si no estás dispuesto a equivocarte, jamás se te ocurrirá nada original" (Robinson, 2006).

**Para la discusión en grupo**

La creatividad trata de grandes obras de arte, música y literatura. Trata también de innovación tecnológica y de investigación científica, y cada vez con más frecuencia se considera una faceta del liderazgo eficaz. Si el liderazgo trata de trasladar los principios a la práctica, de "hacer lo correcto" y crear el futuro, tiene que tener algo que ver con la creatividad. No necesariamente la creatividad erudita de Leonardo o un genio individual, sino trabajar con otros para encontrar mejores formas de hacer cosas importantes.

David Perkins ha desarrollado el "modelo copo de nieve de creatividad", es decir, seis elementos psicológicos, cada uno de ellos complejo por derecho propio, que interactúa con los demás de un modo también complejo. Según Perkins (1981), cuantos más de estos rasgos presenta una persona, más creativa tiende a ser. Los seis rasgos pueden definirse de la siguiente manera:

**1.** La necesidad de estructurar y aclararlo resulta aparentemente caótica. Las personas creativas poseen una alta tolerancia a la complejidad y la ambigüedad; se crecen mezclando y buscando sentido a las cosas.

**2.** La capacidad de identificar problemas y comprender los componentes del problema, es decir, hacer las preguntas adecuadas y explorar después una amplia variedad de opciones en busca de respuestas.

**3.** Las destrezas y estrategias para buscar nuevas perspectivas y diferentes enfoques. Por ejemplo, pensar en opuestos y contrarios y desafiar las suposiciones.

**4.** Estar dispuesto a correr riesgos, a buscar nuevos desafíos y una aceptación asociada de la posibilidad de fracasar. La capacidad de aprender del fracaso como medio para la búsqueda de límites y competencia personales.

**5.** Mostrarse abierto a las críticas, a aceptar las observaciones de los demás y a poner a

prueba ideas en contra de las percepciones de los demás.

**6.** Las personas creativas muestran una motivación intrínseca; adoran el desafío y disfrutan con el trabajo. La motivación intrínseca tiene que ver con la alegría y la pasión del proceso creativo, no con las recompensas, el reconocimiento o el estatus.

Utilizad el recurso 3.1.a para estudiar la creatividad existente dentro del grupo de trabajo. Centrad el foco de atención en el copo de nieve simple para considerar los puntos fuertes y débiles del grupo. Recordad que se trata de evaluar la creatividad: ¡no hay que quedarse dentro de las líneas! Utilizad colores para enfatizar los éxitos y los desafíos en cada una de las seis áreas.

Y, a continuación, utilizad el recurso 3.1.b para representar gráficamente de qué manera podríais apoyar la creatividad dentro del equipo, con el fin de asegurar que vuestro centro esté mejor dotado para los próximos años. Lo damos en blanco sin más condición que completarlo de forma creativa, y que, una vez hecho, no se quede en un cajón cogiendo polvo, sino que se utilice como recordatorio del camino que tenemos por delante.

Queda claro, a partir de estas seis características, que la creatividad es un proceso tan emocional como cognitivo. Se trata de una mezcla compleja de conocimiento, destrezas y habilidades técnicas con pasión, compromiso y la capacidad de mantenerse firme en la idea pese a las adversidades.

Un factor importante que vincula el liderazgo organizacional con el trabajo del artista creativo es el imperativo moral. Son numerosos los ejemplos de arte, literatura y música inspirados en una ética o unos principios profundamente arraigados. Podría ser que la creatividad dentro del liderazgo educativo estuviera impulsada por el imperativo moral con el objeto de asegurar la equidad, crear un sistema educativo comprometido con la justicia social, abandonar el paradigma educativo del siglo XIX y reemplazarlo con un modelo basado en el aprendizaje en el siglo XXI.

Lamentablemente, algunos programas de formación de liderazgo aún se plantean este tema como si no fuera más que una lista de cualidades que hay que ir tachando conforme se cumplen. El liderazgo no es una simple escalera por la que hay que subir. El liderazgo es una compleja mezcla de desafíos y restricciones que se resuelven a base de creatividad.

## Preguntas clave

″¿Compartís los puntos de vista de Sternberg y Perkins sobre la naturaleza del liderazgo para la creatividad?

″A la hora de nombrar a un miembro sénior, ¿cómo buscáis pruebas de creatividad?

″¿Cómo introduce el equipo sénior una línea de pensamiento creativo e innovador en el trabajo diario?

″¿Ponéis en práctica la creatividad en otros aspectos de vuestra vida, por ejemplo, en las artes escénicas o en las manualidades?

″¿De qué manera fomentáis y apoyáis la creatividad del personal y de los alumnos?

″¿Animáis a artistas y trabajadores creativos a visitar el centro?

″¿Habéis dedicado alguna vez los cursos de formación profesional continua a explorar dinámicas creativas?

## ¶ Recursos

¶ **3.1.a -** El modelo copo de nieve de creatividad.
¶ **3.1.b -** Plan de creatividad para el centro.

# 2. Crear una cultura basada en la investigación y la indagación

**Tema central**

¿Sois capaces de hallar las respuestas desde dentro de la organización?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Si podemos construir nuestro conocimiento y encontrar más soluciones hechas a la medida mediante nuestro propio sistema de investigación, el proceso no tiene más remedio que ser un éxito.

**Citas inspiradoras**

> “Creemos que es hora de que los educadores –tanto académicos como profesores– dejemos de disculparnos por nuestras investigaciones y de aferrarnos a paradigmas que no se ajustan a nuestra realidad” (Anderson, 2007: XIX).

> “Lo que hace falta es una profesión que alimente constante y colectivamente la base de su conocimiento y su correspondiente experiencia, donde las prácticas y su impacto se sometan a pruebas transparentes, se desarrollen, se pongan en circulación y se adapten. Es necesario que se produzca una amalgama continua de precisión e innovación, además de búsqueda, improvisación y experimentación” (Hargreaves y Fullam, 2015: 50).

**Para la discusión en grupo**

La descripción estereotipada de una universidad de las “agujas de ensueño”[3], un terreno remoto y sagrado en el que se cultiva el conocimiento, ha llevado a que muchos consideren que la investigación es algo que hacen otros. Te ordenan lo que tienes que hacer porque así lo dice una investigación en vez de involucrarte personalmente.

Afortunadamente, las nuevas generaciones han empezado a darse cuenta de que implicando en el proceso al personal de los centros educativos, e incluso a los alumnos, se puede generar una abundante cantidad de información "nueva". Información que conforma el contexto y es específica de una comunidad y capaz de sostener el cambio en el sistema.

Esta área de la investigación ha generado incluso su propio idioma y ahora hay muchos estudios de investigación en la práctica educativa: investigación en la acción, investigación docente e incluso investigación en la acción participativa. Se llame como se llame, el primer paso consiste en reconocer el enorme potencial que supone para vuestra organización, y comprometerse a desarrollar una cultura que apoye y nutra este tipo de planteamiento.

Si se permite que el equipo se sumerja de lleno en la ingente cantidad de literatura existente sobre el tema, es fácil que se desanime antes de empezar siquiera, desalentado ante el listado de lo que hay que hacer y que contribuye a tejer un mito en torno al tema. Nadie cuestiona lo esencial que resulta comprender los problemas éticos en torno a la investigación dentro del aula, pero lo cierto es que algunos autores tienen la culpa de complicar el tema excesivamente, llevados tal vez por el deseo de añadir seriedad a su propio trabajo.

Intentaremos no complicarlo, trazando para ello unos sencillos pasos sobre los que desarrollar una cultura que sustente un planteamiento positivo:

**1.** Tener claro por qué queremos adoptar un planteamiento de investigación.
**2.** Hacer que todo el centro educativo conozca este planteamiento.
**3.** Compartir técnicas que hayan demostrado ser eficaces en otro sitio.
**4.** Empezar por algo sencillo.
**5.** Debatir los resultados con el resto del centro y pulir las técnicas utilizadas.
**6.** Desarrollar sistemas para compartir el trabajo durante un período de tiempo largo.
**7.** Fomentar el interés de todo el centro educativo.
**8.** Valorar los resultados y coordinar la acción.

Las técnicas de investigación utilizadas para reunir información aparecen en numerosas publicaciones (Menter*,* 2011, por ejemplo). Las más comunes incluyen entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, observación, análisis de datos, capturas fotográficas y de vídeo y diarios. Generar un fondo de experiencia en el centro para cada

uno de los métodos es eficaz para despertar el interés del personal, además de asegurarse de obtener los resultados gracias a una amplia variedad de técnicas de investigación.

Empezar escogiendo un pequeño equipo de entusiastas que demuestren el potencial de este planteamiento investigador indagando sobre cuestiones importantes para la mayor parte de los docentes. Por ejemplo, “¿Cómo afecta a la conducta de mis alumnos de 9.º curso escribir en ficheros en vez de en cuadernos?” o “¿Cómo afecta a mis alumnos de 4.º curso aprender las tablas de multiplicar fuera del aula?”.

El recurso 3.2.a constituye una eficaz herramienta de apoyo a este trabajo inicial. Una vez que el personal docente haya decidido la cuestión que se va a investigar, tendría que comenzar la planificación, y habría que buscar a un colaborador en la investigación que trabaje también en el centro para que ayude al docente a llevar a cabo la tarea minuciosamente.

Una vez completada la investigación, es esencial animar a los equipos a compartir sus resultados, aunque sean pequeños, con el resto del personal docente. El recurso 3.2.b resultará útil para esto. Identificad los aspectos positivos de cualquier trabajo realizado y fomentad una mayor implicación en los resultados. Realizad un resumen anual de las investigaciones llevadas a cabo en el centro. Organizad tal vez unas conferencias para celebrar el trabajo que estáis llevando a cabo. Haced todo lo necesario para fomentar que el personal docente convierta este planteamiento investigador en una parte normal de su trabajo.

## Preguntas clave

˝¿Queréis crear una cultura que dé apoyo a la investigación/indagación? ¿Por qué?

˝¿Qué áreas del centro podrían beneficiarse de este planteamiento investigador?

˝¿Qué miembros del personal docente se mostrarían más receptivos en los estadios iniciales?

## ¶ Recursos

¶ **3.2.a -** Planificación de la investigación.

¶ **3.2.b -** Resultados de la investigación.

3 "La ciudad de las agujas de ensueño" es el apodo por el que se conoce a la ciudad de Oxford, hogar de la universidad más antigua del mundo anglófono. El término fue acuñado por Matthew Arnold para describir la armonía en la arquitectura de los edificios universitarios. (N. de la T.)

# 3. Cambio organizacional y cambio personal

**Tema central**

¿Qué cualidades personales requiere el liderazgo del cambio?

**¿Qué importancia tiene esto?**

No basta con gestionar el cambio como si fuera un acontecimiento aislado. El liderazgo del cambio requiere un compromiso personal y moral, y, algo fundamental, un compromiso emocional con el proceso de cambio.

Es imposible liderar un proceso transformador sin un nivel equivalente de cambio personal. Se trata de dejar atrás la idea de cambio como algo que les sucede a otros y acercarse a la de cambio como experiencia colectiva. El auténtico liderazgo que hunde sus raíces en la confianza y la credibilidad ha de ser coherente internamente y demostrar que el cambio más importante es personal y no solo estructural u organizacional.

**Cita inspiradora**

> "Distingo dos razones legítimas para poner en práctica nuevas prácticas educativas. La primera es que las prácticas actuales ya no funcionan […].
> La segunda es que las circunstancias mundiales están cambiando de manera sustancial. Como consecuencia de estos cambios, es posible que determinados objetivos, capacidades y prácticas dejen de ser las más indicadas y hasta es posible que se consideren contraproducentes" (Gardner, 2006: 10).

**Para la discusión en grupo**

Uno de los preceptos del liderazgo moral es el axioma "haz lo que yo digo, no lo que hago". Idéntica importancia tienen las abundantes pruebas que demuestran que el cambio que viene impuesto desde arriba rara vez funciona. En el mejor de los casos, se puede

conseguir que se lleve a cabo a regañadientes; en el peor, el rechazo de plano y la pérdida absoluta de la confianza y el compromiso. Como dijo Gandhi: “Si quieres cambiar al mundo, cámbiate a ti mismo”.

Parece, por tanto, que el liderazgo del cambio requeriría un liderazgo afianzado en la autenticidad y la integridad. Solo cuando las personas confían y creen en los líderes tienen posibilidades de cumplir con el compromiso esencial para todo cambio sostenible y profundamente integrado. Esto demuestra ser particularmente cierto cuando el proceso del cambio implica asuntos profesionales complejos y vitales, como la práctica en el aula, y que suelen estar estrechamente relacionados con la experiencia personal y creer y confiar en uno mismo.

Lo que caracteriza cualquier proceso de cambio es que implica potencialmente la pérdida de historia personal o la negación de una práctica que se remonta al pasado. Pedirme que cambie mi forma de hacer las cosas significa en realidad pedirme que cambie lo que soy. Cuanto más extensa es mi historia personal, menos posibilidad habrá de que corra el riesgo de ponerla en peligro. El cambio exitoso suele implicar la reorganización de la motivación intrínseca, por ejemplo, dejar de fumar o adelgazar.

El proceso del cambio es una experiencia tremendamente subjetiva: no existe la racionalidad ni la objetividad. Gestionar el cambio suele implicar la falacia racionalista de que es un proceso lógico que se puede planear, controlar y predecir. Si nos paramos a reflexionar sobre nuestras vidas, muy pocos de nosotros podrán decir a la edad de, digamos, 40 años, que nos encontramos en el lugar, en referencia a nuestra vida personal y profesional, que planeamos a los 21. Muchas de nuestras elecciones vitales vienen determinadas por accidentes fortuitos, coincidencias y elecciones que solo tienen sentido cuando se observan en retrospectiva.

De aceptarse esta perspectiva de liderar el cambio en términos generales, sería apropiado sugerir que el liderazgo del cambio debería mostrar las siguientes cualidades, en distintas cantidades según el contexto y la naturaleza del cambio:

- La capacidad de tolerar la ambigüedad y trabajar con razones que rivalizan entre sí, múltiples percepciones de la realidad y subjetividad.
- Un profundo conocimiento de la naturaleza de la motivación y reconocimiento de la variedad de motivaciones que se pueden dar dentro de un grupo.
- Las destrezas y las conductas asociadas a la negociación, alcanzar consensos y asegurar la organización en torno a creencias fundamentales.

- Transparencia y apertura absolutas en el desarrollo de estrategias que lideren el cambio y la innovación.
- Reconocimiento y respeto a perspectivas alternativas.

El recurso 3.3.a ofrece la oportunidad de afrontar el cambio desde vuestro enfoque personal. Identificad vuestra postura en cada una de las afirmaciones que se sugieren. Cuanto más a la derecha se sitúen vuestras cruces, mayor propensión al cambio existirá. Buscad un resultado unificado de todo el equipo de liderazgo. Es sano contar con distintos puntos de vista dentro del equipo. De hecho, es muy recomendable que haya distintos puntos de vista dentro de un equipo porque tanto el equipo como los debates salen fortalecidos tras comparar distintas actitudes.

## Preguntas clave

″¿Cuál es vuestra experiencia en cambio personal? ¿Cómo respondéis emocionalmente a los cambios en vuestra vida? ¿Aceptáis o evitáis el cambio?

″¿Qué caracteriza los cambios más importantes en educación en los que os habéis implicado?

″¿Cuál ha sido vuestra experiencia más negativa relacionada con el cambio en el contexto profesional?

″¿Son diferentes los centros educativos a cualquier otra organización en cuanto al liderazgo del cambio?

## ¶ Recursos

¶ **3.3.a -** Investigar las actitudes frente al cambio.

# 4. Fomentar la asunción de riesgos

**Tema central**
¿Cómo podemos desarrollar una cultura de asunción de riesgos en los centros educativos?

**¿Qué importancia tiene esto?**
No correr riesgos significa aceptar la norma. Correrlos significa que existe el peligro de fracasar. Comprender los beneficios del riesgo calculado es una herramienta importante en todo equipo de liderazgo.

**Citas inspiradoras**

> “No seas demasiado tímido ni remilgado respecto a tus actos. Toda vida es un experimento. Cuantos más experimentos hagas, mejor” (Ralph Waldo Emerson).

> “Un barco siempre está a salvo en puerto, pero no se construyó para estar ahí” (Albert Einstein).

> “Si no se está preparado para equivocarse, es muy improbable que se te vaya a ocurrir una genialidad” (Robinson, 2001: 153).

**Para la discusión en grupo**
Un repaso superficial de las páginas que nuestra prensa nacional dedica a la educación podría hacernos creer que vivimos en una sociedad que no aprueba que se corran riesgos. No esforzarse es el colmo del fracaso y que las escuelas “hagan las cosas como siempre se han hecho” sigue siendo el riesgo más famoso. Sin embargo, demostrando un caso severo de ambigüedad en los programas nacionales, el Gobierno afirma que no hay nada que le gustaría más que el hecho de que sus líderes educativos fueran innovadores y valientes.

El National Professional Qualification for Headship (programa nacional que se encarga de evaluar la capacitación profesional de los directores de centros educativos) considera la asunción de riesgos una destreza importante para los líderes, y en los estudios de casos de mejoras educativas a largo plazo todas poseen elementos de riesgo en el corazón de su estructura. Algunos de nuestros políticos afirman que quieren escuelas “imaginativas” e incluso la Ofsted ha optado por degradar a algunos docentes “para ir a lo seguro”.

De forma que, si el equipo de liderazgo se toma en serio una mejora a largo plazo, deberá crear un clima abierto a riesgos. Un clima en el que las ideas nuevas son bienvenidas y la opción “segura” no sea la opción por defecto. Un clima en el que los docentes abran la puerta a ideas y personas nuevas, en contraposición a uno en el que los alumnos se limitan a copiar en silencio objetivos de aprendizaje en sus cuadernillos.

El punto de partida para vuestro viaje al “lado salvaje” de la educación debe ser decidir cuánto riesgo se corre en vuestro centro educativo. Lamentablemente, es posible que no seáis los más indicados para juzgarlo: los líderes tienden a sobrevalorar la cantidad de riesgos que se corren a diario. Muchos se consideran unos temerarios en la vanguardia de la educación, cuando en realidad llevan puesto un arnés de seguridad y su posición dista bastante del peligro. ¿Por qué no averiguarlo preguntando a quienes más implicados están en cualquier riesgo, el personal docente y el alumnado?

Una batería de preguntas posibles dirigidas al profesorado forma el recurso 3.4.a y otras tantas dirigidas al alumnado se exponen en el recurso 3.4.b. Aseguraos de garantizar el anonimato a todos aquellos que completen el cuestionario como una forma de conseguir respuestas sinceras. Debatid los resultados en una reunión del grupo de trabajo.

Si la conclusión de la encuesta es que el centro debería seguir una cultura reacia a asumir menos riesgo, el primer paso sería tener una conversación con el personal docente sobre la naturaleza del riesgo y por qué es bueno correr algo de riesgo.

Distribuid la primera página de 3.4.c junto con unas tijeras. Pedid a los docentes que recorten la tabla y ordenen las dieciséis contingencias que aparecen por orden de mayor a menor riesgo. Una vez completada la tarea, distribuid la hoja de respuestas, la segunda página, que contiene el riesgo calculado y el orden. Fomentad un debate sobre lo buenos que somos evaluando el riesgo. ¿En cuál de ellas parece más sensato tomar medidas para evitar que suceda? Por ejemplo, sería mucho más lógico que un individuo adoptase medidas para reducir el cáncer que gastarse el dinero en protegerse de los pumas.

Pedid al personal docente que prepare una lista de cosas que le gustaría que se hicieran en el centro y que las escriban en notas adhesivas. Pedid, a continuación, que las coloquen en una franja continua de riesgo, comenzando por el más deseable hasta el menos atractivo. Grabad la lista y distribuidla entre el personal. En la siguiente reunión con el equipo, pedid a cada miembro que identifique los tres riesgos que consideran que merece la pena estudiar en más profundidad. Debatid los méritos relativos y desarrollad un "*top* cinco con los riesgos que merece la pena correr" por parte del centro.

El mero hecho de hacer la lista servirá para que se den cuenta de que jugar siempre sobre seguro tal vez no sea la mejor manera de hacer las cosas. Sin embargo, no se puede desarrollar una cultura de asunción de riesgos productiva si los líderes no demuestran un considerable nivel de confianza y empatía a diario. Hay que dirigir las alabanzas al personal del centro que prueba cosas nuevas, tengan éxito o no. ¿Por qué no preparar un boletín semanal de riesgos, un tablero de la valentía con algún tipo de insignia que diga "he sido valiente" o nombrar a un director de riesgos?

## Preguntas clave

˝¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo?

˝¿Creéis que correr más riesgos beneficiaría al desarrollo del centro?

˝¿El personal siente que pueden correr riesgos de la forma que enseña?

˝¿Hay algún ejemplo en vuestro centro de que correr riesgos haya sido beneficioso? ¿Lo celebráis?

## ¶ Recursos

¶ **3.4.a -** ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Personal docente).

¶ **3.4.b -** ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Alumnos).

¶ **3.4.c -** Tabla de actividades dirigida al personal docente.

# 5. Estructura versus libertad

**Tema central**

¿Cómo consiguen los líderes educativos el equilibrio apropiado entre control y confianza, estructura y libertad, controlar y confiar?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Trabajar con jóvenes, sobre todo con adolescentes, requiere un delicado equilibrio entre control y confianza. A veces son necesarios unos límites explícitos y unos requisitos claramente definidos. Y otras, se dan situaciones en las que hay confianza y expectativas poco definidas. Lo que ocurre entre equipos y centros educativos no es diferente. Se tienen que garantizar ciertas condiciones no negociables si se quiere que el centro funcione, por ejemplo, la infraestructura tiene que ser segura, pero, igualmente, tiene que haber oportunidades para la creatividad, la experimentación y la innovación.

**Citas inspiradoras**

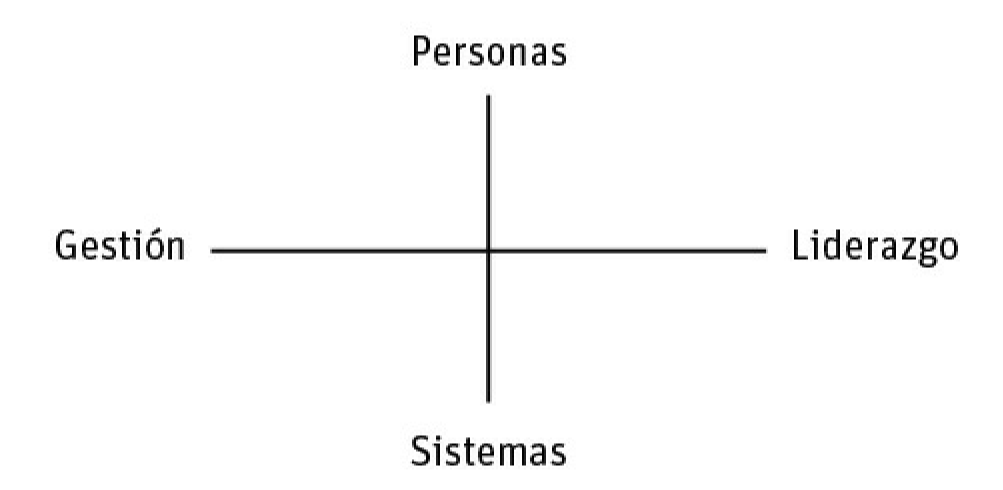
> “Las comunidades innovadoras parecen reunir varios ingredientes que tradicionalmente se han mantenido separados, o, al menos, han demostrado ser difíciles de combinar. Se da una competitividad sana dentro de la comunidad, pero también la cooperación y la compartición; próspera dentro de un conjunto de iniciativas individuales, pero se fundamenta en un bien público [...] la comunidad está ampliamente distribuida y virtual, aunque también jerárquicamente, posee una única autoridad central” (Leadbeater, 2003: 41).

> “Ya no es posible confiar en modelos lineales de gestión. Estos modelos lineales, que sustentaban la sencilla mentalidad de causalidad lineal de la orden y el control propia de las organizaciones jerárquicas y burocráticas, tienen que ser reemplazadas por grupos conectados entre sí, no lineales, emergentes y que intercambian información” (Morrison, 2002: 16).

## Para la discusión en grupo

En este apartado hemos querido representar las tensiones inherentes a todo equipo, organización o comunidad, la necesidad de encontrar el equilibrio entre la libertad para innovar y ser creativos, y la necesidad de coherencia y, algo fundamental en toda estrategia de mejora de un centro educativo, la necesidad de alcanzar la coherencia y eliminar la fluctuación.

Este gráfico que viene a continuación está incluido en el recurso 3.5.a. Indicad en el gráfico la proporción de tiempo que dedicáis a tareas asociadas con cada sección. Comparadlo con el resto del equipo. ¿Qué problemas plantea en lo que respecta al tiempo que se dedica al liderazgo en vuestro centro educativo?




Cualquier obra de arte pictórica representa un equilibrio entre las técnicas más formales del dibujo, la perspectiva, la teoría del color, etc., que sirve como base para la inspiración y la originalidad del autor, y la creatividad que hace de esa pintura una obra única. El liderazgo altamente eficaz está seguro de sí mismo y se siente cómodo moviéndose de abajo a la izquierda a arriba a la derecha, pero siempre basándose en que lo esencial esté en su sitio.

Una forma de verlo, como expresa la máxima clásica, es que el liderazgo consiste en hacer lo correcto y gestionar lo que está bien hecho. Gestión y liderazgo mantienen una relación simbiótica, ambos son esenciales. Es la proporción entre ambos lo que marca la diferencia de las mejoras en el centro.

Utilizad el recurso 3.5.b para evaluar vuestra actividad de liderazgo en detalle y para decidir dónde encontrar el equilibrio en las tensiones diarias entre estricto y flexible,

mejora y transformación, control y confianza, y conformidad y creatividad. Una vez definida la posición actual, identificad dentro del formulario cualquier cambio que se quiera introducir en cada pareja en equilibrio.

En el primer ejemplo, habría que contestar de forma personal, y después hacerlo basándose en las necesidades de todo el equipo. ¿Todo el mundo ve el equilibrio del mismo modo? En caso negativo, ocultarlo no es, definitivamente, la mejor manera de actuar.

Otra forma de conceptualizar la relación entre estructura y libertad es verlo en función de organizaciones maduras e inmaduras. La verdadera creatividad e innovación requieren un alto nivel de confianza y una cultura que fomente la asunción de riesgos. Recabad pruebas sobre la madurez actual de vuestro centro, así como cualquier aspecto que se os ocurra para mejorar la situación a partir del recurso 3.5.c. Hablad con el personal del centro sobre cómo ser "maduros". Ayudad al centro a comprender que para toda organización es como embarcarse en un viaje y que comprender dónde se está ayuda a relajar el estrés y, con un poco de suerte, evitará que os pregunten cada cinco minutos: "¿Ya hemos llegado?".

## Preguntas clave

˝¿Cómo fomentar la "herejía"?

˝¿Quiénes son los profesores más innovadores y cómo reconocer y reforzar su creatividad?

˝¿Qué estatus y significado van aparejados a las ideas y la percepción que los alumnos tienen de su aprendizaje?

˝¿De qué manera apoya y fomenta la innovación en la enseñanza y el aprendizaje vuestra política de desarrollo profesional?

˝¿Cuántos de vuestros colegas están cómodos con la investigación y la introducción de nueva pedagogía?

˝¿Se da a las artes creativas el mismo estatus que a los contenidos básicos curriculares?

˝¿Qué aspectos de la vida escolar celebra la creatividad?

## ¶ Recursos

¶ **3.5.a -** Exigencias para los líderes.
¶ **3.5.b -** Buscar el equilibrio en el liderazgo.
¶ **3.5.c -** Madurez organizacional.

# Capítulo cuatro

# Liderar
# la enseñanza
# y el aprendizaje

# 1. Equidad, justicia, alumnos vulnerables y cerrar la brecha

**Tema central**

¿Qué pueden hacer los líderes para tener una escuela justa de la que puedan beneficiarse potencialmente todos los alumnos?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Imaginemos una forma de enseñar que no sea justa, que favorezca únicamente a los alumnos más aventajados, una forma de enseñar que discrimine deliberadamente. Pocos de nosotros se sentirían cómodos trabajando en un centro así, aunque hay voces que afirman que muchos centros caminan ciegamente en esa dirección.

La situación óptima para un centro o un sistema educativo consiste en alcanzar la equidad y la excelencia. Pero hay quienes opinan que estos factores se excluyen mutuamente. Un problema que tienen algunos sistemas educativos es que son democráticos, es decir, todos los jóvenes tienen derecho a ir al colegio, pero carecen de equidad, no todos los jóvenes asisten a buenos colegios.

**Cita inspiradora**

> “Mi madre decía que debo ser siempre intolerante con la ignorancia, pero comprensiva con el analfabetismo. Que algunas personas que no pudieron ir a la escuela tenían más educación y eran más inteligentes que algunos profesores universitarios” (Atribuida a Maya Angelou).

**Para la discusión en grupo**

A cualquier profesor que se le pregunte si todos sus alumnos son idénticos te dirá, sin dudarlo siquiera, que la pregunta es ridícula y que por supuesto que no son iguales. Sin embargo, la observación puede llevarnos en ocasiones a volver a preguntárnoslo. Dar una clase asumiendo un papel activo, con un único punto de entrada y con un enfoque, paso

a paso, se parece más a enseñar a un grupo de autómatas que a otra cosa.

Políticos de todo el mundo han mostrado su preocupación por los pobres resultados de los alumnos procedentes de familias con pocos recursos o pertenecientes a una minoría. El hecho de que los estudios llevados a cabo que analizan los factores que influyen en el aprendizaje del alumno hayan identificado que un 80 % se debe a factores sociales y personales de fuera del colegio no debería disuadirnos. Especialmente unido al hecho de que las diferencias que se ven *dentro* de los colegios siguen siendo mayores que las que pueda haber *entre* factores sociales. Dicho de otro modo, mejorar el rendimiento dentro del centro educativo es crucial. Los trabajos de investigación sobre el tema concluyen que los centros deben tener en cuenta cinco prioridades para cerrar esa brecha:

### 1. Compartir valores

¿Qué haces y por qué? Es necesario tener muy claro que "valores del centro" no es una frase pegadiza que cuentan a los padres de los futuros alumnos, sino que es más como esas letras que se escriben en una barra de caramelo, se repiten a todo lo largo. ¿Hasta qué punto es explícito tu compromiso de ser justo y equitativo? ¿Discriminas en favor de los niños más vulnerables? ¿Qué grado de coherencia guarda la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el centro? ¿Hasta dónde dirías que están arraigados los valores del centro en la vida diaria de todos los miembros de la comunidad escolar? (En caso de necesitar repasar los valores, véase apartado 2.2).

### 2. Desarrollar la confianza

Una de las conclusiones extraídas por Bryk y Schneider (2002) de su estudio dirigido a escuelas de primaria en Chicago fue que existía una estrecha relación entre el nivel de confianza que se vive en la escuela y la capacidad de esta para realizar mejoras. Las escuelas con un nivel alto de confianza tenían un 50 % de posibilidades de mejorar en Matemáticas y lectura y escritura, mientras que las escuelas donde el nivel de confianza era bajo se quedaban en un 14 %. ¿Cómo desarrollarías la confianza en tu escuela? ¿Conoces los niveles de confianza que se dan en los distintos niveles de vuestra organización? El recurso 4.1.a os servirá para valorarlo.

### 3. Desarrollar la calidad del aprendizaje profesional

Brandell Robinson (2011) identificó los factores que afectan a la calidad del aprendizaje

profesional (véase 4.1.c). Se trata de una lección dura para los líderes. La mayor influencia que puede tener un líder es, de lejos, la de promover el aprendizaje y unirse al aprendizaje. De manera que la próxima vez que faltes a un curso de formación alegando tener algo mejor que hacer, ¡no lo hagas! (véase 4.1.c y apartado 6.4).

### 4. Liderazgo centrado en el aprendizaje

Southworth (2004) definió los tres elementos del liderazgo centrado en el aprendizaje:

**a.** Imitación de modelos: Hacer lo que dices que esperas que hagan los demás.

**b.** Supervisión: Analizar lo que todos hacen y lo que hay que hacer.

**c.** Dialogar: Crear oportunidades de diálogo profesional en todos los niveles.

El objetivo es encontrar el punto donde se solapan estos tres elementos, lo que denominamos guiar y aconsejar. Utiliza el recurso 4.1.d para analizar tu propio comportamiento y buscar la manera de ser más eficaz como guía y mentor.

### 5. Pasar de buscar y arreglar a predecir y prevenir

Predecir y prevenir es esencialmente lo mismo que más vale prevenir que curar. Implica trasladar la mentalidad de un equipo o departamento de la reacción a la anticipación y la intervención. Se trata de incrementar la buena disposición a intervenir con el objeto de minimizar la posibilidad de fallos. Son numerosos los ejemplos de esto que se pueden extraer de la vida diaria. Por ejemplo, la mejor manera de evitar un ataque cardíaco es dejar de fumar, no invertir en más cirujanos cardíacos. Y la manera más eficaz de mantener tu coche en óptimas condiciones es hacerle revisiones periódicas.

¿Haces lo mismo con tu escuela? Averígualo con ayuda del recurso 4.1.d.

### Preguntas clave

˝¿Se trata con el mismo respeto a todo el mundo en tu centro educativo?

˝¿Hay coherencia en lo referente a los valores del centro? Pregunta a alumnos, personal docente, administración y padres.

˝¿Existe un clima de confianza en el centro?

˝¿Tu formación está dentro del programa de formación profesional continua de

desarrollo de la práctica conjunta entre docentes?

˝¿Cómo calificarías tu forma de liderar?

˝¿Eres de los que predicen o de los que reaccionan?

## ¶ Recursos

¶ **4.1.a -** Nivel de confianza.
¶ **4.1.b -** Factores que influyen en una calidad alta de enseñanza y aprendizaje.
¶ **4.1.c -** Formación profesional continua o práctica conjunta entre docentes.
¶ **4.1.d -** Guiar y aconsejar.
¶ **4.1.e -** Estrategias de liderazgo para cerrar la brecha en la igualdad.

# 2. Liderar el diálogo sobre enseñanza y aprendizaje

**Tema central**

¿Cómo construyen los líderes un entendimiento común y un vocabulario compartido en torno a la enseñanza y el aprendizaje?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Cuando más eficaces suelen ser los líderes es cuando entablan un diálogo con sus colegas. El diálogo es importante por dos cosas. En primer lugar, porque es vital a la hora de construir relaciones personales, confianza y consenso eficaces. Y, en segundo lugar, porque permite a los líderes obtener *feedback* y trabajar para construir un entendimiento y una seguridad compartidos. El compromiso de facilitar conversaciones de aprendizaje con todos los miembros de la comunidad educativa es una potente forma de crear una cultura del aprendizaje.

**Citas inspiradoras**

> “La conversación es un encuentro entre varias mentes que guardan diferentes recuerdos y costumbres. Cuando las mentes se encuentran, no se limitan a intercambiar datos: los transforman, los vuelven a modelar, provocan diferentes implicaciones y siguen nuevas líneas de pensamiento. La conversación no consiste solo en barajar las cartas: crea nuevas cartas ...Es como la chispa que salta entre dos mentes” (Zeldin, 1998: 14).

> “El diálogo [...] es un arte y una disciplina que gana en profundidad y cobra más valor cuanto más lo practicamos. Además, el diálogo mejora conforme probamos con enfoques diferentes y experimentamos con diversos modos de escuchar al otro más a fondo, hablar con más fluidez desde el corazón, comunicar con mayor coherencia, afirmar con más generosidad y aprender

de manera más duradera de aquellos que nos rodean" (West-Burnham, 2007: 89).

## Para la discusión en grupo

"Tenemos que hablar" es el comienzo de una conversación que puede tener muy diferentes desenlaces: sufrimiento, inspiración o entendimiento. Un buen diálogo se caracteriza por la reciprocidad genuina. Se trata de un proceso de ida y vuelta en el que se da un compromiso de igualdad compartido de respetar la dignidad y la integridad de todos los participantes. Los diálogos son esencialmente igualitarios. Tienen que caracterizarse por la paridad de estima.

El propósito del diálogo es alcanzar un entendimiento a través de las pruebas con diversas hipótesis, la exclusión de argumentos inapropiados y conclusiones falaces y la generación de estrategias creativas. Un diálogo trata de llegar a un entendimiento común, no de ganar un debate, donde ya estaríamos hablando de ganadores y perdedores.

Pese a la existencia de muchos tipos de diálogo que van desde la conversación personal e íntima hasta otras más amplias a nivel comunitario, en el contexto del liderazgo de la educación y el aprendizaje dos planteamientos resultan particularmente significativos: el diálogo profesional y el diálogo para el aprendizaje.

## Diálogo profesional

Se trata del discurso de la interacción en el trabajo y en público. Una discusión entre dos médicos o entre maestro y aprendiz, un debate entre académicos, la resolución de un problema entre varios ingenieros. En cierto sentido, el diálogo en este contexto se caracteriza por el lenguaje exclusivo de "expertos", el léxico especializado, una jerga desconocida para el lego en la materia.

Utilizad el cuadro 4.2.a para recabar la jerga utilizada en el centro educativo. El debate se queda muy limitado si los participantes usan un vocabulario distinto. Identificad áreas en las que la ambigüedad sea posible y haced un esfuerzo conjunto por adoptar ciertas frases e implantarlas en el centro de manera coherente.

Pero este diálogo también hace referencia a la comunicación en público, al escritor, el periodista y el profesional de la comunicación. Y es también el lenguaje del liderazgo, el diálogo sobre los valores, el discurso sobre el propósito de hacer algo, el cuestionamiento de la técnica y la práctica profesionales. Cuando más eficaces suelen ser

los líderes es cuando buscan activamente oportunidades de entablar diálogo, a veces breve e informal, a veces serio, dentro de un ambiente formal.

El primer paso consiste en analizar nuestra forma de llevarlo a cabo. Muchos de nosotros tenemos las mejores de las intenciones, pero a menudo encontramos otras formas "más importantes" a las que dedicar nuestro tiempo. Completa el cuadro 4.2.b de forma individual y coteja los resultados con el resto del equipo. ¿Te gusta el resultado? ¿Tus diálogos están demasiado centrados en el comportamiento? ¿Suelen darse únicamente entre líderes? Decide el tipo de diálogo que quieres entablar y dirige tus progresos en esa dirección.

## Diálogo para el aprendizaje

Este tipo de diálogo se manifiesta en el proceso de orientación, entrenamiento y tutoría. Es también el lenguaje empleado para facilitar y enseñar. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento, el cuestionamiento, el estímulo y el apoyo, nutriendo, explicando y afirmando. Es entonces cuando el líder asume el papel de *coach* o guía y trabaja con un colega con el fin de potenciar su actuación o su comprensión de las situaciones. Se trata de una conversación intencionada y la intención debería ser evidente tanto para el que aconseja como para el que recibe el consejo.

Utilizad el recurso 4.2.c para valorar el tipo de diálogos que se dan en el centro educativo. ¿Están planeados? ¿Se realizan todos de un modo similar? ¿Se acogen a algún tipo de directrices establecidas? ¿Son eficaces? Convertid en prioritarias las respuestas a estas preguntas. Estamos en un área en la que se puede notar una rápida mejoría para los equipos de trabajo.

El diálogo eficaz puede ser muy informal, como un simple comentario al vuelo en mitad del pasillo, o muy estructurado y formal, como una sesión de preparación personal. Y puede, también, implicar a todos los miembros de la comunidad educativa. Aunque los diálogos conducidos por líderes son muy importantes, no deberían monopolizar esta estrategia. La eficacia de los diálogos entre personal docente y entre este y el alumnado es potencialmente muy grande.

## Preguntas clave

″¿Hasta qué punto te sientes cómodo cuando entablas diálogo con tus colegas sobre la enseñanza y el aprendizaje?

″¿Hasta qué punto consigue tu equipo de trabajo modelar un diálogo eficaz con sus propias rutinas y procedimientos de trabajo?

″¿Existe un vocabulario común en el centro para hablar de enseñanza y aprendizaje?

″¿Toman parte los alumnos en el diálogo sobre su propia experiencia de aprendizaje dentro del centro?

″¿Cuánto tiempo a lo largo de un determinado período han dedicado los líderes educativos al diálogo con otros colegas? ¿Toman parte en algún tipo de conversación profesional todos los miembros del personal de forma regular?

″¿Cómo fomentáis esas conversaciones sobre aprendizaje entre el resto del personal, sobre todo teniendo en cuenta diferencias de edad y materia que enseñan los distintos equipos?

## ¶ Recursos

¶ **4.2.a -** Recabar la jerga.
¶ **4.2.b -** Planificar los diálogos.
¶ **4.2.c -** Llevar un registro de los diálogos para el aprendizaje.

# 3. Captar el interés del alumno

**Tema central**
¿Vuestros sistemas proporcionan soporte y nutren el compromiso por parte del alumno o representan más bien un obstáculo?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Cuando los alumnos sienten interés por lo que aprenden, se comportan mejor y hay más posibilidades de que estén motivados. En esas condiciones, los alumnos permiten a los profesores crear un ambiente más imaginativo y mejorar la experiencia para todos. Hay más probabilidades de que un alumno motivado despierte el interés de otros compañeros que de que lo haga un profesor.

**Citas inspiradoras**

> “Cuanto mayor sea la motivación de los alumnos, menos probabilidades habrá de que sientan un desinterés con respecto a los estudios y, por tanto, menos probabilidades habrá también de que los abandonen. Las exigencias que se les hacen a los alumnos en el aula deberían dar lugar a una amplia variedad de oportunidades de aprendizaje. Cuantos más recursos tengan los alumnos a su disposición, menos probabilidades de desinterés y más de mantener su motivación” (Alarcon, 2011: 211).

> “Captar el interés del alumno es producto de la motivación y el aprendizaje activo. Es más un producto que una suma, puesto que no tiene lugar si falta algún elemento” (Barkley, 2010: 6).

**Para la discusión en grupo**
Si te paseas por el centro educativo y echas un vistazo a las aulas, ¿captas interés? ¿Se percibe un ambiente de ganas de aprender cuando alumno y profesor interactúan sobre un tema o parece más una batalla en la que el aprendizaje es la primera víctima?

Probablemente, la realidad esté en un punto intermedio: algo de interés y algo de "soldados curtidos en la batalla".

También es probable que te encuentres con diferentes niveles de implicación entre los alumnos, lo que significa que contestar sí o no, no nos sirve de mucho.

Schlechty (2002: XIV) define cinco niveles de interés por parte de los alumnos:

1. **Interés auténtico.** Los alumnos están inmersos en un trabajo que tiene un significado claro y un valor inmediato para ellos (por ejemplo, leer un libro sobre un tema de interés personal).
2. **Conformidad ritual.** El trabajo tiene poco significado, o al menos no inmediato, para los alumnos, pero existen aspectos extrínsecos de valor para ellos que mantienen su interés, por ejemplo, sacar buenas notas necesarias para entrar en la universidad.
3. **Conformidad pasiva.** Los alumnos ven poco o ningún significado en el trabajo que se les manda, pero lo hacen para evitar las consecuencias negativas, por ejemplo, no tener que quedarse en el recreo para terminar la tarea.
4. **Retraimiento.** Los alumnos no tienen ningún interés en la tarea y no hacen intento alguno de realizarla, pero no molestan a sus compañeros.
5. **Rebelión.** Los alumnos se niegan a hacer la tarea, se comportan mal e intentan sustituirla por otras actividades.

El recurso 4.3.a sirve para identificar el porcentaje de interés que observas en el aula en un momento determinado. Lo puedes utilizar para que el resto del personal identifique el interés que muestran los alumnos en sus clases y para debatir con ellos las causas de cualquier falta de interés.

## Factores que influyen en el interés

▶ Elección del alumno: ¿tiene que estar ahí?

Es un rasgo natural del ser humano: no nos gusta que nos digan que algo es bueno para nosotros y sentir que tenemos muy poco o ningún control sobre ello. ¿Por qué iba a ser diferente con los alumnos? Esto presenta un problema para muchos de nosotros. La mayoría de los alumnos está ahí no porque quieran, sino porque se les ordena.

¿Qué podemos hacer nosotros? Tal vez no se pueda eliminar el carácter obligatorio de las clases, pero sí cabe introducir la técnica de la negociación, todo lo que se pueda. Por ejemplo, en el orden en que se tratan los temas, el método de aprendizaje utilizado

en cada uno, formas de dividir la clase en secciones, etc.

▸ Características personales

¿Los alumnos llegan ya bien organizados y motivados? ¿Hasta qué punto? A veces, los profesores creen que es algo con lo que tienen que bregar (el síndrome de "hay niños cerca"), en vez de comprender que se trata de un tema en el que las destrezas del profesor son primordiales.

¿Qué podemos hacer nosotros? Personalizar. Puede que sea un término muy manido, pero en esta área es precisamente donde más se necesita. Rescribir una tarea de forma que tenga más sentido para los alumnos puede repercutir de manera asombrosa en lo referente a captar su interés, igual que alentar a los alumnos a que preparen sus propios materiales y recursos. Los estudios realizados al respecto demuestran que escribir a mano capta más el interés de los alumnos.

▸ Dinámica de aula

¿La personalidad individual de los alumnos contribuye a la implicación de estos en el aula o la impide? ¿Se muestran los alumnos reticentes a responder mal o bien delante de sus compañeros?

¿Qué podemos hacer nosotros? Algunos equipos de liderazgo están probando a agrupar por sexos en un intento por suavizar el problema, pero también puede hacerse una redistribución interna de los grupos dentro del aula y de dónde sentar a los miembros. La distribución de asientos se puede utilizar positivamente para promover el interés y no únicamente como medida para controlar la conducta.

Hay que fomentar el debate, dividiendo la clase en grupos pequeños para dirigirlo mejor y votar. Se puede considerar también la opción de realizar trabajos *on-line*: los paneles de debate, cuando se gestionan bien, puede resultar muy útiles para mantener el interés de los alumnos fuera del aula.

▸ Relevancia del material empleado

¿Resulta relevante para el alumno el material empleado? Todos sabemos que algunos temas del programa resultan más interesantes para los jóvenes que otros. Demasiados profesores permiten que esto les afecte y se plantean la lección con resignación. La actitud de "tenemos que dar este tema. Está en el programa y siempre preguntan al

respecto” es dar luz verde al desinterés.

¿Qué podemos hacer nosotros? Introducir el tema con sentido del humor es una buena medida. Seguro que sonriendo y riéndose será más fácil captar su interés que dándoles pie a comportarse mal diciéndoles que es un rollo pero que están obligados a ver el tema. Las hormonas que se producen estimulan la curiosidad y la implicación. Es aconsejable desarrollar mecanismos de intercambio de impresiones, como usar tarjetas de colores, pulgares hacia arriba o hacia abajo y hasta pizarras electrónicas para fomentar la respuesta del alumno y también para saber qué tal se está desarrollando la clase.

▸ Implicación del profesor

Si el profesor no se muestra interesado, ¿cómo podemos esperar que los alumnos aprendan? Puede que cueste creerlo, pero hemos oído a profesores ya experimentados decir a su clase que el tema era aburrido, ¡como si decir eso sirviera de algo! Es como si un restaurante anunciara una comida insípida y potencialmente peligrosa.

¿Qué podemos hacer nosotros? Simple. Cuando un tema es realmente esencial, los profesores deben encontrar la manera de hacerlo interesante. Probar a cambiar el ritmo: presentar el tema despacio puede delatar la falta de interés. Incluir más actividades físicas, como por ejemplo, “ir hacia ese lado” si crees que la respuesta es correcta. Introducir juegos y medios audiovisuales para enseñar conceptos y, mejor aún, para hacer sentir a los alumnos que ha sido una sesión plenaria interesante.

Desarrollad estrategias para captar el interés con ayuda del recurso 4.3.b.

## Preguntas clave

″¿Hasta qué punto se implican tus alumnos?

″¿Analizas los diferentes grados de implicación de los alumnos en la clase?

″¿Se centra el personal en elevar el nivel de implicación en sus clases?

″¿Comparte estrategias para aumentar el interés de los alumnos?

″¿Has investigado alguna vez el grado de implicación del personal docente?

## ¶ Recursos

# 4. Modelos de aprendizaje

**Tema central**
¿Tienes la seguridad de que el aprendizaje de todos tus alumnos es óptimo en todo momento?

**¿Qué importancia tiene esto?**
La mayoría de los sistemas educativos confían bastante en lo que hay que enseñar y en cómo debería hacerse. Es menor la confianza que tienen en si los alumnos aprenden o no. Durante muchos años, el foco de atención se ha dirigido más hacia la labor docente que hacia el aprendizaje del alumno. Algunas escuelas están cambiando a este respecto. Por ejemplo, hay centros de Secundaria que han pasado de tener un jefe de estudios para el currículo a que sea jefe de estudios para el aprendizaje, pero sigue habiendo un vacío en muchos centros en lo que respecta a los principios convenidos en relación con la naturaleza del aprendizaje.

**Citas inspiradoras**

> "¿Cómo creemos que sería más adecuado disponer el aprendizaje de los niños? ¿Queremos que aprendan en un proceso de transmisión caracterizado fundamentalmente por que los profesores transmiten y los alumnos reciben la información y, o bien la comprenden, o bien se aburren, o bien no entienden nada y les importa aún menos? ¿Preferiríamos que el aprendizaje fuera una experiencia comparable al juego de la cucaña, en el que es de esperar que los jóvenes lleguen a un punto en que no son capaces de seguir sujetándose? ¿O queremos que sea una experiencia complicada en la que los chicos acaban engullidos por el aprendizaje sin posibilidad de escapar? ¿Qué clase de docentes se necesitarían para que el aprendizaje fuera auténtico y algo vivo?" (Waters, 2013: 307-308).

**Para la discusión en grupo**

La mayor parte de la evaluación que se lleva a cabo en educación es sumativa, lo que conduce a un modelo de aprendizaje esencialmente instrumental y reduccionista: se enseña para que el alumno apruebe el examen. Otro modo de hacerlo sería enseñar buscando estar seguros de la información básica enseñada, para después optimizar el aprendizaje del individuo de manera que comprenda lo que se le enseña. El paso del aprendizaje superficial del "(saber) qué" al aprendizaje profundo del "(saber) por qué".

Con el fin de lograr ese nivel profundo de aprendizaje, hay que alcanzar el consenso entre alumnos, padres y profesores en torno a las suposiciones fundamentales que sustentan el aprendizaje productivo. Dicho consenso integraría los siguientes elementos:

- **Cada alumno es único.** Cada alumno lleva consigo una historia particular y posee un perfil personal que se trasluce en su implicación en cada uno de los aspectos de su vida escolar. Su herencia es el resultado de una interacción compleja entre naturaleza y educación. Comprender que cada alumno posee ese perfil único es la base de una implicación eficaz que, a su vez, conlleva la elección y el control del alumno, seguir senderos personales e intervenciones claras que refuercen la motivación y la ambición intrínsecas de cada alumno.
- **Aprender es un proceso social.** La calidad de las relaciones personales entre alumnos y docentes, y entre los propios docentes, es un requisito previo esencial para un aprendizaje productivo. Los alumnos requieren diferentes combinaciones de situaciones o destrezas sociales con el fin de maximizar las oportunidades de aprender, sobre todo en proyectos colaborativos y una interacción de calidad.
- **La inteligencia se puede aprender.** Hay evidencias científicas de peso que afirman que la inteligencia no está determinada. El uso de estrategias cognitivas, como aprender a pensar, enfoques metacognitivos y resolución de problemas basada en el aprendizaje, pueden influir positivamente en el potencial de un alumno.
- **Aprender es una función neurológica.** Aprender es el resultado de cambios que tienen lugar en el cerebro y ciertos aspectos del aprendizaje eficaz se pueden utilizar para mejorar la participación neurológica. Por ejemplo, la memoria es un componente fundamental de la evaluación sumativa y se puede desarrollar. De igual modo, el desafío es un elemento esencial en la motivación y la implicación, y puede ser de ayuda a la hora de la concentración.
- **El aprendizaje puede producirse en cualquier momento y lugar, y con cualquiera.** Los alumnos pasan un 15 % del año en la escuela. Esto significa que la gran mayoría

lo aprende fuera de esta, especialmente con la familia, la comunidad y los amigos. ¡Los niños no dejan de aprender en ningún momento! Esto trae a colación el asunto de los padres en calidad de coeducadores y el reconocimiento de la comunidad como recurso de aprendizaje.

- **La evaluación del aprendizaje se realiza a través de la comprensión.** La evaluación tiene que ser un proceso formativo basado en un intercambio de impresiones eficaz que contribuye al desarrollo de la seguridad en uno mismo y la comprensión, y sobre todo, permite al alumno hacer una aplicación práctica de lo que aprende: hablar un idioma, utilizar las matemáticas en situaciones reales, aumentar la confianza en sí mismo. Así es la evaluación de un aprendizaje que es, esencialmente, un proceso formativo y negociado manejado por el propio alumno.
- **Enseñar permite aprender.** El criterio básico para una enseñanza eficaz consiste en que cada alumno comprenda y progrese de manera que mejoren los logros de todos. Esto implica el diseño por parte del profesor de unas estrategias de aprendizaje en respuesta a las necesidades de los alumnos, no a las exigencias del tema de estudio o de su estilo de enseñar preferido. Esto podría suponer para el profesor tener que actuar como guía o pasar a asumir un papel facilitador, lo que, a su vez, supone que el profesor tenga en su haber un amplio repertorio de estrategias que pueda poner en marcha para atender las necesidades de los alumnos.

Pide a tus alumnos que rellenen un cuestionario para averiguar su opinión sobre la experiencia de aprender en el centro educativo. Utiliza para ello las zonas identificadas en el recurso 4.4.a. Es una plantilla que tal vez requiera de algunos cambios para adaptarse a tus propias circunstancias. Reparte la plantilla que proporciona el recurso 4.4.a a una parte del personal del centro y pídele que adivine las respuestas que recibirás de la mayoría de los alumnos. Comprobad los resultados en una reunión del equipo de liderazgo y completad conjuntamente la hoja de puntuaciones 4.4.c, que os ayudará a trazar las prioridades para el año siguiente.

## Preguntas clave

˝¿Qué pruebas existen de que las estrategias del centro comienzan con las necesidades del individuo, sobre todo los más vulnerables y desfavorecidos?

″¿Hasta qué punto estáis seguros de la calidad de las relaciones interpersonales existentes dentro del centro?

″¿Se utilizan sistemáticamente técnicas para desarrollar la capacidad cognitiva en vuestro centro?

″¿Los desafíos y la resolución de problemas son rasgos dominantes de la experiencia del alumno?

″¿Se aprecia que el aprendizaje sea un proceso colaborativo que implica a las familias y a toda la comunidad?

″¿Todo el personal docente evalúa el aprendizaje de forma apropiada?

″¿La enseñanza permite un aprendizaje profundo por parte de todos los alumnos?

## ¶ Recursos

¶ **4.4.a -** Estrategias para enseñar y aprender (alumnos).
¶ **4.4.b -** Estrategias para enseñar y aprender (evaluación de los docentes de las opiniones de los alumnos).
¶ **4.4.c -** Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje (líderes).

# 5. Modelos de enseñanza

## Tema central

¿Con tantos modelos posibles de enseñanza, es apropiado el modelo de enseñanza y aprendizaje que sigues?

## ¿Qué importancia tiene esto?

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en un colegio es fundamental para que tenga éxito. ¿El método de enseñanza que sigues es fruto de la casualidad o integra estrategias cuidadosamente adaptadas a las necesidades de tus alumnos?

## Citas inspiradoras

> “Los modelos marcan las directrices para la preparación e implantación de la enseñanza, no teorías especialmente elaboradas” (Brady, 1985: 1).

> “Supongo que si la única herramienta en tu poder es un martillo, resulte tentador golpearle a todo como si fueran clavos” (Maslow, 1966: 15).

## Para la discusión en grupo

Tanto si tu centro confía plenamente en un modelo particular de enseñanza como si es de los que sigue las últimas tendencias, este apartado te resultará útil. Conocer distintos modelos redundará en una mayor flexibilidad y eficacia a la hora de enseñar. Comprender que existen varios modelos podría facilitar también la adaptación de los mismos o su combinación con otros, utilizando por tanto valiosos planteamientos que enriquecerán el repertorio de cualquier profesor.

Volviendo a la analogía del martillo y el clavo de Maslow, de cuantas más herramientas se disponga, más oportunidades habrá de encontrar una que sea adecuada para cada tarea en particular. Los profesores que mejores resultados cosechan son aquellos que cuentan con un amplio repertorio de estrategias a las que recurrir para asegurarse de que captan el interés de los alumnos en las tareas apropiadas y de que el

modo de aprendizaje es el adecuado para la materia que se esté estudiando. Igual que ocurre con los demás oficios, la base de la verdadera competencia reside en la buena disposición a utilizar un amplio abanico de herramientas y técnicas.

A continuación, ofrecemos un breve resumen de algunos de los modelos más populares:

- **Enseñanza directa.** La enseñanza directa consiste en un modelo muy estructurado que resulta eficaz para enseñar las destrezas básicas, como leer o matemáticas, donde las tareas se pueden disgregar en bloques específicos pequeños.
- **Concepto de logro.** Enseñar la destreza cognoscitiva de la clasificación, los alumnos comprenden y analizan el significado de conceptos particulares. Mediante una serie de ejemplos positivos y negativos, los alumnos definen el concepto y determinan sus atributos esenciales.
- **Concepto de desarrollo.** El modelo de concepto de desarrollo enseña a los alumnos a agrupar datos basándose en las similitudes que percibe, y después formar categorías y etiquetas para dichos datos, creando así un sistema conceptual eficaz.
- **Sinéctica.** La sinéctica utiliza la interacción en grupo para simular pensamientos creativos mediante analogías metafóricas. Lejos de ser un proceso solitario y aislado, el pensamiento y la expresión creativos conforman un grupo de actividades en las que pueden participar todos los individuos.
- **Modelo científico de Suchman.** En este modelo, los alumnos parten de una situación incomprensible y, siguiendo un proceso científico, llegan a una hipótesis. Se estimula a los alumnos a que busquen más de una respuesta.
- **Debate dentro del aula.** El modelo está enfocado a la planificación y la selección de las cuestiones que se van a utilizar en los debates en el aula. Tanto los alumnos como los docentes aprenden a identificar distintos niveles y tipos de cuestiones.
- **Adquisición de vocabulario.** Este modelo presenta la emocionante posibilidad de enseñar vocabulario mediante la historia de la Lengua y la derivación de las palabras en vez de memorizando listas de palabras.
- **Aprendizaje cooperativo.** Los modelos de aprendizaje cooperativo, como los torneos de juegos por equipos, la controversia académica por grupos, los rompecabezas o las parejas cooperativas, describen distintas formas de fomentar el trabajo con los compañeros y la ayuda mutua en el aula.
- **Modelos memorísticos.** Los modelos memorísticos, a través de vínculos y recuerdo

mediante el movimiento, nombres y lugares, proporcionan técnicas a través de las cuales tanto docentes como alumnos pueden mejorar sus capacidades memorísticas. Una buena memoria se puede desarrollar y todos los alumnos deberían tener acceso a ello.

- **Resolución de conflictos.** Este modelo ayuda a los alumnos a entender sus propios sentimientos a medida que aprenden a explorar los de otros en situaciones de la vida real y también ficticias.

¿De todos estos métodos potenciales hay alguno que se adapte a vuestras necesidades? La clave está en explorar el efecto que podría tener sobre la estrategia que sigue el centro actualmente.

En recurso 4.5.a puede servir para reunir pruebas a partir de las observaciones realizadas durante las clases, los logros, la gestión del rendimiento y el plan de desarrollo del centro. Introducir las observaciones en el diagrama de Venn y comparar las necesidades de los alumnos, lo que los docentes creen que enseñan a sus alumnos y lo que ocurre realmente cada día.

¿Se advierte cohesión en vuestro trabajo o es el equivalente educativo de un ataque en un juego de *paintball*, mucho en algunos aspectos y nada en otros? Una vez decidido si el modelo que seguís en vuestro centro se adapta a vuestras necesidades, se puede pasar a considerar si se necesita otro modelo educativo. Comparad, mediante el recurso 4.5.b, los siguientes pasos identificados como necesarios en vuestra nueva estrategia.

## Preguntas clave

″¿Qué modelos de enseñanza seguís en vuestro centro? ¿Por qué?

″¿Son eficaces dichos modelos? En caso negativo, ¿por qué se siguen poniendo en práctica?

″¿En qué nuevas estrategias vais a hacer énfasis?

## ¶ Recursos

¶ **4.5.a -** ¿Funcionan los modelos de enseñanza y aprendizaje?

¶ **4.5.b** - Poner en práctica distintos modelos de enseñanza.

# 6. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje

**Tema central**

¿Qué estrategias de liderazgo tendrían con más probabilidad un mayor impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje?

**¿Qué importancia tiene esto?**

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje es, probablemente, el aspecto primordial del liderazgo educativo. Cuesta buscar algún otro aspecto que pueda tener la misma importancia. Desde un punto de vista moral, no cabe duda de que ser equitativos en cuanto al acceso a una enseñanza y un aprendizaje eficaces es imperativo para muchos líderes educativos. En lo que a responsabilidad se refiere, la enseñanza y el aprendizaje son los aspectos centrales para los líderes educativos y la administración de los centros.

**Citas inspiradoras**

> “La confianza representa la energía social o el ’calor del horno’ necesarios para transformar estos ingredientes básicos en un cambio escolar integral. Si falta la energía social que proporciona la confianza, cualquier iniciativa de mejora tiene pocas probabilidades de culminar en un cambio sustancial, a pesar del mérito intrínseco” (Bryk, 2010: 157).

> “La conclusión principal que podemos extraer de los presentes análisis es que ciertos modelos de liderazgo escolar tienen un impacto sustancial en los resultados de los estudiantes. Cuanto más focalizan estos líderes su influencia, su aprendizaje y sus relaciones con los profesores en el área de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia sobre los alumnos” (Robinson, 2011: 27).

**Para la discusión en grupo**

Estamos de acuerdo entonces en la importancia del papel del líder en centrar la atención

de nuestros colegas en el trabajo que realizan. ¿Qué estrategias son las más efectivas para ello? Los exhaustivos y reputados estudios llevados a cabo por Bryk y Robinson nos proporcionan unas directrices muy claras sobre las estrategias de mayor impacto para conseguir una enseñanza y un aprendizaje constantes y de gran calidad.

El trabajo de Robinson señala la tremenda importancia que tiene que los líderes tengan un papel activo en el aprendizaje y el desarrollo del personal docente. Para Bryk, es la calidad de las relaciones lo que funciona como catalizador de la mejora en el centro educativo. En ambos casos, es el nivel de interacción de los líderes con sus colegas lo que parece marcar la diferencia.

Analizad las últimas cinco reuniones de los equipos de trabajo. ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicasteis a aspectos de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Es indicativo de la importancia que le dais?

Bryk centra su estudio en la calidad de las relaciones, argumentando que es la confianza la que hace de catalizador en las mejoras que experimentan después la enseñanza y el aprendizaje. Los ingredientes básicos a los que se refiere la cita en el apartado anterior son los componentes clásicos de la mejora educativa: liderazgo eficaz, compromiso con los padres, desarrollo de las destrezas del personal docente, énfasis en el alumno y hacer de la enseñanza y el aprendizaje el centro de todo. Pero a pesar de lo valioso de estos componentes por sí solos o en combinación, Bryk concluye que sin la confianza no servirán para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Utilizad el recurso 4.6.a para analizar el trabajo destinado a mejorar llevado a cabo en vuestro centro y valorad las pruebas encontradas que sustentan el espíritu de confianza. Intentad identificar las formas en las que esto podría mejorar aún más.

El planteamiento de Southwork (2004) es más específico y totalmente coherente con Bryk y Robinson. Propone tres estrategias de liderazgo con la capacidad potencial de influir directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje: el diálogo, la imitación de modelos y la supervisión.

Puede que se entienda mejor el **diálogo** en el sentido de conversaciones dirigidas al aprendizaje. Los líderes establecen conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con todos los miembros de la comunidad educativa al objeto de contribuir a desarrollar un lenguaje común y un léxico compartido, buscar la coherencia, afianzar el entendimiento e integrar una mejor enseñanza. No pocas veces, los líderes subestiman la importancia que los colegas dan a las oportunidades de que se dialogue con ellos.

La **imitación de modelos** constituye uno de los principios del liderazgo más simples "haz lo que yo hago y no lo que yo digo". Hay más posibilidades de que una persona realice cambios en su trabajo siguiendo el ejemplo de otra persona que obedeciendo órdenes de otra persona.

La **supervisión** implica que los líderes consigan pruebas significativas con las que juzgar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica, fundamentalmente, reunir los datos que muestran los logros y el progreso de los alumnos, observar el desarrollo de las clases y otras actividades de aprendizaje, así como llevar a cabo revisiones del trabajo de los alumnos.

Existe un cuarto elemento directamente relacionado con estas tres estrategias: el **entrenamiento**. En muchos aspectos, el diálogo, la imitación de modelos y la supervisión son los componentes principales del guía o mentor, pero merece la pena enfatizar el valor de este elemento de la preparación personalizada como estrategia característica del liderazgo que se centra en intervenciones específicas de apoyo y para facilitar mejoras en el rendimiento. Esto es justo a lo que se refiere Robinson: los líderes son muy eficientes a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje cuando emplean estrategias eficaces de aprendizaje.

Probablemente estés asintiendo con la cabeza en señal de aquiescencia mientras lees esto, deseando poder avanzar con fluidez entre todos estos elementos. Un buen punto de partida es analizar tus propias actividades de liderazgo clasificadas en estas cuatro categorías. El recurso 4.6.b resultará útil para ello. En cuanto tengas algunos datos, compáralos con los del resto del equipo. ¿Vuestras actividades de liderazgo muestran un buen rendimiento en las cuatro categorías?

Para sustentar todo lo anterior existe una cultura de centro que enfatiza el carácter central del aprendizaje, se ocupa de que todos los alumnos experimenten un aprendizaje de calidad y se expresa a través de altas aspiraciones y expectativas para todos. Repartid el recurso 4.6.c entre el equipo de trabajo antes de la siguiente reunión. Elaborad un documento que muestre lo eficaz que es el equipo en todos estos aspectos importantes del liderazgo educativo y convertidlo en el centro de atención del trabajo del equipo durante el siguiente trimestre.

## Preguntas clave

″¿Qué pruebas presentarías para demostrar el compromiso del equipo con el aprendizaje?

″¿Qué conclusiones podrían sacarse de las reuniones entre el equipo de liderazgo y la dirección sobre el carácter central de la enseñanza y el aprendizaje en el centro educativo?

″¿Se refleja este compromiso en el trabajo de los líderes intermedios?

″¿Qué ejemplos hay de que los órganos de la dirección del centro consideren al equipo de liderazgo responsable de los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje?

″¿Hasta dónde se comprende bien el modelo de enseñanza y aprendizaje en el conjunto de la comunidad educativa?

″¿Contribuyen activamente los alumnos a una enseñanza y un aprendizaje de calidad?

## ¶ Recursos

¶ **4.6.a -** Evaluar el esfuerzo en las mejoras educativas.
¶ **4.6.b -** Actividades de liderazgo personales.
¶ **4.6.c -** Liderazgo eficaz.

# Capítulo cinco

# Recursos sobre liderazgo y gestión

# 1. Mejor prevenir que curar

**Tema central**
¿Cómo maximizarías el efecto de los recursos empleados? ¿Qué área de gasto tiene mayor impacto en el desarrollo de los jóvenes en tu centro?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Los centros educativos cuentan con un presupuesto finito que nunca será suficiente. ¡Dudo que un director de centro educativo de cualquier parte del mundo haya devuelto jamás un cheque al ministerio por no saber en qué gastárselo! Todo equipo de liderazgo debería involucrarse también en la realización y la supervisión del presupuesto. No puede corresponderle únicamente al director.

**Citas inspiradoras**

> "Una onza de prevención es mejor que una libra de cura" (Atribuida a Benjamin Franklin).

> "La economía no consiste en malgastar dinero, sino en gastarlo sabiamente" (Thomas Henry Huxley).

**Para la discusión en grupo**
Andy Hargreaves cuenta la siguiente historia apócrifa: imagina que estás sentado junto al río y no deja de aparecer gente por el agua pidiendo ayuda. La mayoría de los centros educativos ha aprendido a lanzar chalecos salvavidas y ayudar a la gente a salir del agua, pero solo a unos pocos se les ocurre remontar la corriente para averiguar por qué se cae tanta gente al río.

Justo así es como pensaría un equipo de liderazgo eficaz: gastar el dinero sabiamente en cosas más baratas y eficaces en vez de esperar para tratar el problema después. La sabiduría aquí se puede considerar desde dos puntos de vista, el económico y el humano. Piensa en un posible problema. Considerado desde el punto de vista puramente

presupuestario, bastaría con plantearse una serie de preguntas sencillas. ¿Cuánto costará arreglarlo? ¿Qué posibilidades hay de que el problema empeore? ¿Cuánto costará arreglar el problema cuando se manifieste? ¿Cuánto dinero se podría ahorrar con el tiempo de arreglar el problema ahora?

Es evidente que los líderes educativos no se dedican a realizar invenciones, de modo que el beneficio económico solo no basta. El beneficio positivo que un gasto temprano tendría en los alumnos y la comunidad podría tener más peso que una pequeña pérdida económica, pero donde los argumentos humanos y económicos se encuentran, esto se convierte en un asunto que requiere ser considerado muy seriamente.

La Sutton Trust-Education Endowment Foundation, fundación dedicada a mejorar la movilidad social a través de la educación, ha creado una herramienta dirigida a ayudar a los líderes a identificar estrategias de mejora en el aprendizaje. Una parte muy útil de esta herramienta es una tabla de posibles soluciones con el impacto potencial y el coste. Las siete primeras en cuanto al beneficio económico son:

| **Planteamiento** | | **Ganancia potencial** | **Beneficio económico total** |
|---|---|---|---|
| 1 | *Feedback* eficaz | + 9 meses | Impacto muy alto con bajo coste |
| 2 | Estrategias metacognitivas y de autorregulación | + 8 meses | Impacto alto con bajo coste |
| 3 | Coaprendizaje | + 6 meses | Alto impacto con bajo coste |
| 4 | Intervención temprana | + 6 meses | Alto impacto con muy alto coste |
| 5 | Clases particulares | + 5 meses | Impacto moderado con muy alto coste |
| 6 | Tareas para casa | + 5 meses | Impacto moderado con muy bajo coste |
| 7 | TIC | + 4 meses | Impacto moderado con alto coste |

Una de las estrategias que menor puntuación obtiene, con la polémica que ello conlleva, es la utilización de profesores de apoyo:

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8 | Profesores de apoyo | + 1 mes | Bajo impacto con alto coste |

Este trabajo marca para cualquier equipo de liderazgo un interesante escenario sobre el que comenzar a considerar qué recursos utilizar. Por el mismo motivo que no se debería aceptar ningún trabajo de investigación sin cuestionarse nada en absoluto, tampoco se debería descartar taxativamente. Dedicar tiempo a estudiar una versión más completa de la herramienta de soluciones proporcionada por la fundación Sutton[4] le resultaría muy útil a cualquier equipo de trabajo.

El recurso 5.1.a sirve para recabar ideas. Considerad qué áreas del desarrollo educativo se beneficiarían, obtendrían mayor beneficio planteándose actividades de "mejor prevenir que curar", y analizad después las estrategias que tendrían mayor efecto. Fomentar una mentalidad vanguardista en todos los niveles de la comunidad educativa solo puede hacer que los centros educativos progresen.

## Preguntas clave

″¿La estrategia de gasto del centro se basa en la reacción o en la predicción?

″¿Qué problema, de resolverse, redundaría en un beneficio máximo para los alumnos?

″¿Estaría justificado el gasto?

″¿Dedica actualmente el centro partidas a estrategias determinadas que no estén resultando eficaces?

## ¶ Recursos

¶ **5.1.a -** Estrategias de prevención.

---

4 Más información sobre la Sutton Trust-Education Endowment Foundation Toolkit para la enseñanza y la educación en http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/.

# 2. Procedimientos y sistemas

**Tema central**

¿Qué hacen los líderes educativos para eliminar la desviación, buscar la coherencia y asegurar el derecho de los alumnos a un aprendizaje eficaz?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Probablemente sea cierta la afirmación de que el mayor obstáculo para la equidad en la educación, las mejoras educativas y la creación de centros sobresalientes es la desviación, es decir, la falta de coherencia en cuanto a lo que se enseña y lo que se aprende.

Íntimamente relacionado con esto está el problema asociado de la cultura educativa que pone el énfasis en buscar y arreglar en vez de predecir y prevenir. Todos sabemos que prevenir es mejor que curar y, aun así, muchas organizaciones esperan a que algo vaya mal para tratar de arreglarlo en vez de establecer sistemas que ayuden a prevenir los fallos.

**Citas inspiradoras**

> “Buena parte de lo que hacen diseñadores de *software*, directores económicos, bomberos, policías, abogados y, a buen seguro, profesionales de la salud es demasiado complejo como para realizarlo adecuadamente de memoria. Dicho de otro modo, los campos múltiples son “demasiado avión para que vuele solo una persona”.
>
> Y, sin embargo, dista mucho de ser obvio que algo tan simple como una lista de tareas podría resultar de gran ayuda. Podemos admitir que los errores y los descuidos se producen, algunos muy graves. Pero creemos que nuestros trabajos son demasiado complicados como para reducirlos a una lista de tareas. Los enfermos, por ejemplo, son mucho más variados que los aviones. Un estudio de cuarenta y un mil pacientes de urgencias en el estado de

> Pensilvania, solo pacientes con traumatismos múltiples, llegó a la conclusión de que se hacían 1224 diagnósticos de lesiones diferentes relacionadas en un total de 32261 combinaciones" (Gawande, 2011: 34-35).

**Para la discusión en grupo**

Predecir y prevenir es esencialmente lo mismo que más vale prevenir que curar. Implica trasladar la mentalidad de un equipo o departamento de la reacción a la anticipación y la intervención. Se trata de incrementar la buena disposición a intervenir con el objeto de minimizar la posibilidad de fallos. Son numerosos los ejemplos de esto que se pueden extraer de la vida diaria. Por ejemplo, la mejor manera de evitar un ataque cardíaco es dejar de fumar, no invertir en más cirujanos cardíacos. Y la manera más eficaz de mantener tu coche en óptimas condiciones es hacerle revisiones periódicas.

Al cirujano Atul Gawande, autor de *The Checklist Manifesto* (2011), le preocupaba que muchos de sus pacientes parecían sufrir complicaciones e incluso morir repentinamente en los días posteriores a una intervención quirúrgica. Sus análisis concluyeron que muchos de esos problemas estaban causados por incumplir procedimientos básicos dentro del quirófano. Por ejemplo, un cirujano que no se lava escrupulosamente las manos podría provocar una infección o no llevar la cuenta de todas las gasas que se utilizan en el proceso podría dar lugar a dejar alguna en el interior del paciente.

Gawande desarrolló una lista de tareas con diecinueve puntos que había que leer antes y durante cada operación con el fin de asegurarse de que se seguían adecuadamente procedimientos simples pero esenciales. El resultado fue una visible disminución de complicaciones y fallecimiento entre los pacientes tras la operación.

Las listas de tareas se pueden utilizar en diversas áreas de cualquier actividad profesional son una herramienta clave para los pilotos aeronáuticos y para los responsables de la preparación de la comida; las fábricas cuentan con procedimientos estándar que definen la manera correcta de llevar a cabo procedimientos de importancia vital; y los centros educativos, por supuesto, cuentan con planes de estudio y criterios de evaluación.

En su libro, el doctor Gawande distingue entre errores cometidos por ignorancia, errores que cometemos porque nos falta información, y errores cometidos por ineptitud, errores que cometemos por no hacer un uso adecuado de nuestros conocimientos.

Sugiere que los fallos en el mundo moderno suelen deberse al segundo tipo y describe lo complicadas que son las tareas rutinarias de un cirujano, tanto que errores de uno u otro tipo son, literalmente, inevitables. Es muy fácil que un médico, por competente que sea, se salte un paso, se olvide de preguntar algo de vital importancia o, con la presión del momento, no tenga preparado un plan de contingencia. Esto es gestionar de forma eficaz: por muy inspirador que resulte un cirujano líder, ¡se tiene que lavar bien las manos y tienen que contarse las gasas!

¿Qué implicaciones tiene esto para el trabajo de vuestro equipo de trabajo? Seguir el recurso 5.2.a para identificar errores cometidos en el centro el año anterior (no nos creemos que no se haya cometido ninguno). Estudiar si el motivo fue la ignorancia o la ineptitud. Cuanto más honrado se sea con las respuestas, mayor será el potencial de mejora.

La mejor forma de cerrar la brecha en el rendimiento en nuestros centros educativos es impedir que los chicos fracasen, lo que significa desafiar el rendimiento pobre e inapropiado, o dicho de otra forma, identificar, definir e integrar un rendimiento adecuado. Aunque son muchas y variadas las estrategias y técnicas que pueden ayudar a gestionar el problema de la desviación, es importante que esas intervenciones se vean reforzadas y corroboradas por una mentalidad de prevención. En otras palabras, no es solo lo que hacemos, sino cómo lo hacemos.

Todos los centros educativos están familiarizados con estos principios. Todas las aulas tienen instrucciones de cómo actuar en caso de incendio y se hacen simulacros periódicamente. Todos los centros cuentan con protocolos muy claros respecto a la recepción de visitas y temas relacionados con las medidas de seguridad. Literalmente, todos los centros cuentan con directrices en lo que respecta al comportamiento de los alumnos. Y aun así, hay centros que no cuentan con directrices similares sobre cómo lograr una enseñanza y un aprendizaje eficaces.

Observad la lista de tareas del recurso 5.2.b. ¿Cómo la completaríais de manera que pueda ser utilizada de forma recurrentemente por el equipo de trabajo? Puntuad de 1 a 10 cada punto de la lista de tareas de forma independiente primero. Después, identificad todos juntos las áreas que se quieren mejorar y estableced prioridades.

## Preguntas clave

″¿Qué implicaciones tiene para los líderes educativos el argumento de Gawande acerca

de la importancia de la especificación para conseguir la enseñanza más coherente y mejor posible?

˝¿Qué ejemplos hay en vuestro centro de estrategias preventivas relacionadas con el enfoque de mejora a través de listas de tareas? ¿Funcionan? En caso negativo, ¿por qué?

˝¿Qué aspectos hay que tratar para eliminar la desviación pero reconociendo y celebrando la variedad al mismo tiempo?

˝¿Cómo se puede evitar el fracaso de los alumnos?

## ¶ Recursos

¶ **5.2.a -** Reflexionar sobre los errores.
¶ **5.2.b -** Lista de tareas para un liderazgo eficaz.

# 3. Más por menos: tomar decisiones difíciles

### Tema central

Cuando el dinero es ilimitado, se pueden hacer una infinidad de cosas. Pero ¿a qué destinarlo cuando la cantidad que se tiene es limitada?

### ¿Qué importancia tiene esto?

La crisis económica de 2008 y unas expectativas que no dejan de crecer han dado lugar a un clima en el que los líderes educativos se enfrentan a decisiones nada envidiables. Y lo que es más importante, ¿desayuno gratis o libros de texto nuevos?

### Citas inspiradoras

> "Actuar no siempre es mejor que no hacer nada" (Steve Denning).

> "No usar demasiado cuando con un poco basta" (Proverbio).

> "No se pueden tomar decisiones basadas en el miedo y lo que podría ocurrir" (Michelle Obama).

### Para la discusión en grupo

Un líder educativo toma infinidad de decisiones todos los días. Algunas son tonterías ("director, ¿podría darle las gracias a la señorita Smiley por esforzarse siempre al máximo con los niños?"), pero también las hay considerablemente más estimulantes ("sugiero encarecidamente que no se sustituya al profesor de apoyo y que se adquiera Learrno v4.0 para todos los alumnos").

Casi todas las decisiones estarán relacionadas con el presupuesto o con mejoras para

el alumnado. Cuando no es así, normalmente se toman solas. Por ejemplo, cuando no se trata de recursos ni del presupuesto, bastará con percibir un ligero matiz de apoyo al desarrollo o la implicación del alumnado para decidir qué hacer. Mientras que una decisión en la que no se aprecie el beneficio directo para los alumnos y que implique un alto coste rozaría la locura (“lamentamos tener que rechazar su sugerencia de instalar un *jacuzzi* en su despacho”).

Frente a problemas difíciles se aprecia una progresión de “los datos contienen todas las respuestas” a “mi instinto me dice que esto es lo que hay que hacer”. Ambos enfoques cuentan con seguidores, pero los equipos de liderazgo más eficaces sitúan la decisión en el centro de un proceso que utiliza los datos, la investigación y la intuición para explorar las posibles soluciones. Ignorar los datos porque no se ajustan a nuestras creencias es peligroso; pero tampoco es muy juicioso permitir que los datos nos lleven en dirección contraria a lo que nos dictan nuestros valores.

Margaret Spellings (2005), la antigua secretaria de Estado norteamericana, dijo en una ocasión a sus líderes educativos: “Normalmente digo que cuando se toman medidas para algo, hay que llevarlo a cabo. Una vez delimitado el problema y a quien afecta, podremos dar una solución”. El problema que tiene este argumento es que si no se toman medidas, no se lleva a cabo. Por ejemplo, si no se supervisa la salud mental de los jóvenes, podríamos tomar una decisión que mejorase el rendimiento del alumno, pero afectase seriamente a su bienestar.

Algunos líderes sienten aversión hacia los datos. Recientemente, haciendo las entrevistas para la contratación de un nuevo director, las respuestas a “¿Son demasiados los datos para un centro educativo?” estuvieron divididas al 50 %. Las razones que esgrimieron los candidatos preocupados por el volumen de datos estaban relacionadas con el hecho de que muchos profesionales se centran más en los números que en los alumnos, y que demasiadas decisiones se ven dominadas por algunos de estos datos.

Entonces, ¿cómo consigue el equilibrio un equipo de liderazgo eficaz? Pedid a la persona encargada del presupuesto una lista con las veinte líneas de gasto principales del centro constituye un buen punto de partida. Anotadlas después en el recurso 5.3.a. Dividid esta lista en bloques y, en grupo, ordenadlos según influyan cada uno en el éxito del alumno (apoyaos en datos siempre que sea posible).

Se trata esencialmente de un ejercicio de análisis de costes y beneficios en el que el beneficio es el impacto que nuestras elecciones tienen en el aprendizaje y el progreso de

los alumnos.

Registrad las puntuaciones e identificad cualquier anomalía. Por ejemplo, si las mayores líneas de gasto no tienen un gran impacto en el aprendizaje, buscad la razón y valorad la manera de reducir el gasto o de aumentar el impacto.

Observemos el problema desde otro punto de vista. ¿Cuáles son las principales estrategias para mejorar el rendimiento de los alumnos que nos sugieren los trabajos de investigación y los datos? Utilizad el recurso 5.3.b para recabar las cinco primeras. Identificad los riesgos, la fiabilidad de las pruebas, los costes, el tiempo de implantación y la idoneidad para el centro educativo de cada una de ellas. En caso de necesitar ayuda que estimule el debate, la herramienta diseñada por la fundación Sutton (véase 5.1) compara el impacto y el coste de una gran variedad de estrategias y podría servir de acicate para el debate.

Una vez aisladas las decisiones que se quieren llevar a cabo, es necesario definirlas en los términos más simples que se pueda. Puede parecer un paso obvio, pero constituye uno de los obstáculos más importantes para la toma de decisiones en los centros educativos: la falta de claridad sobre la cuestión conduce siempre a la indecisión.

Una vez definido el problema, dedicadle el tiempo que merece. Intentad resolver los principales problemas del centro en los diez minutos previos a que el personal salga corriendo al aparcamiento no va a dar el resultado deseado, eso seguro. Si parece que la conclusión de la decisión es obvia, habrá que preguntarse por qué no se ha tomado antes so pena de querer que nos tomen por Vicente, el del dicho: “¿Dónde va Vicente? Donde va la gente”, “Todos piensan que es buena idea, pues yo también”. Un buen ejemplo de lo que habría que hacer sería crear el debate con, al menos, dos miembros del equipo que se opongan rotundamente al asunto, independientemente de lo que piensen realmente. Crear un intenso debate en torno al tema es un paso primordial.

## Preguntas clave

″¿Se os está pidiendo mayor rendimiento por menos?

″En caso afirmativo, ¿estáis gastando el presupuesto juiciosamente?

″¿Podríais aumentar la eficacia de algún aspecto de vuestro trabajo?

″¿Tendríais que deshaceros de algo?

˝¿Podríais definir el problema?

¶ **Recursos**

¶ **5.3.a -** Comparación entre coste e impacto.
¶ **5.3.b -** Nuevas estrategias: eficacia y fiabilidad.

# 4. La escuela como recurso social

**Tema central**
¿Hasta dónde constituye el centro educativo un espacio público que pone todos sus recursos a disposición de toda la comunidad?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Los centros educativos con 190 días lectivos de seis horas y media al año funcionan un 16 % del año aproximadamente. Esto resulta potencialmente preocupante ya que en la mayoría de las comunidades, la escuela representa la mayor inversión de dinero público y, aún más importante, su éxito depende en gran medida de la calidad de sus relaciones con la comunidad a la que presta servicio. Hay razones de peso para decir que la seguridad de los alumnos preocupa extremadamente a los centros educativos, pero que esto ha desembocado en una serie de estrategias que, en algunos contextos, podría considerarse que aíslan al centro de su entorno.

**Citas inspiradoras**

> “Se use para lo que se use el edificio donde se ubica el centro educativo, durante el día, la noche, fines de semana o vacaciones, tiene que ser seguro, con un fácil acceso a las instalaciones para los proveedores y contar con sistemas que minimicen los costes. Sin embargo, si el espíritu del centro no tiene en cuenta a la comunidad, estos temas no serán una prioridad para el personal sénior y la administración.
>
> Además del conflicto potencial sobre las prioridades a nivel municipal a la hora de diseñar un edificio, existe otro conflicto potencial considerable, esta vez relacionado con la gestión de edificios nuevos y reformados cuando los diseños no tienen en cuenta las necesidades y los requisitos expuestos por los diferentes socios ... Se necesita un espíritu de divulgación y compromiso con la comunidad combinado con un trabajo eficaz de

relaciones y asociaciones para superar las desventajas, ya que el personal 'de día' intenta personalizar y 'poseer' su área de trabajo" (Groves, 2008: 105).

"Los centros educativos forman el corazón mismo de las comunidades locales. En ellos, se forma a los niños para el papel que tendrán en un futuro dentro de la sociedad. Muchos centros han experimentado ya grandes beneficios educativos, económicos y relacionados en general con la comunidad, como resultado de asociaciones basadas en compartir sus instalaciones" (Ministerio de Educación, Irlanda del Norte, s. f.: 4).

**Para la discusión en grupo**

El abanico de relaciones que se da entre los centros educativos y sus comunidades es asombroso. En algunos casos, el centro es una isla con un compromiso marginal únicamente con el grueso de la comunidad. En otros, constituye el corazón lleno de vida de su comunidad y proporciona educación en el sentido más amplio de la palabra. A veces, el centro se comporta de un modo esencialmente reactivo, en respuesta a imperativos externos solo cuando es necesario. En otras ocasiones, constituye la piedra angular del cambio social y las mejoras, y considera que su papel se centra principalmente en todas las dimensiones de las variables que afectan al bienestar de los chicos, es decir, asegurar que se den las circunstancias óptimas en todos los aspectos de la vida del niño.

¿Con qué frecuencia dedica vuestro equipo de trabajo tiempo a reflexionar sobre la posición que ocupa vuestro centro dentro de la comunidad? Con las presiones del día a día del centro es fácil que los equipos se centren más en el mal comportamiento del pequeño Jimmy o en los aspectos prácticos de la cola que hay que hacer en el comedor que en ver la imagen completa.

¿Por qué no dedicáis gran parte de vuestra próxima reunión a avanzar trabajo con la comunidad? Repartid el recurso 4.4.a con antelación y pedid a cada miembro que lo rellene para trabajar con él en la reunión. Utilizad estas ideas como base para el desarrollo de un objetivo previamente establecido de trabajo para el año siguiente. Aseguraos de que el equipo dirige el calendario de ideas, que no está respondiendo meramente a ellas.

La importancia de las intervenciones preparatorias (predicción y prevención) se entiende bien, sobre todo con los niños más pequeños. Una vida familiar sana dentro de comunidades seguras constituye una de las herramientas más poderosas de apoyo al bienestar y, por tanto, al éxito y el rendimiento en el colegio.

Existen también razones prácticas para tejer una estrecha relación entre el centro educativo y su comunidad. En un ambiente de carácter mercantilista, la viabilidad del centro depende en parte de hasta dónde lo percibe la comunidad como "nuestro". Es un principio muy arraigado que los centros que son "propiedad" de una comunidad no suelen sufrir ataques de vandalismo.

Cuando muchos líderes educativos contemplen los posibles beneficios de apoyar el uso imaginativo de sus instalaciones verán que los problemas de logística y coste pesan más que los aspectos positivos. Sin embargo, cuando se amplíen los beneficios para dejar hueco a un aumento de la educación para adultos, un entendimiento mejorado de la forma de enseñar moderna y una mejor salud de la comunidad que rodea al centro, estamos seguros de que la balanza se inclinará hacia incrementar el uso del centro y sus recursos.

Seguid el recurso 5.4.b con el equipo de trabajo para identificar nuevos usos para el centro en beneficio de la comunidad en general. El objeto de los amplios apartados y ejemplos no es otro que el de estimular el debate, no se trata de una lista exhaustiva. Cuantas más ideas se propongan en la etapa inicial, mejor. Recomendamos no pensar desde un punto de vista de los aspectos prácticos, por el momento, y no limitar las ideas a los miembros más inmediatos del equipo; involucrad a todo el personal del centro, a los alumnos, a los padres e incluso a la administración del centro. Recordad que el papel de un líder dentro de la comunidad no consiste en hacer todo el trabajo uno mismo, sino en ayudar a proporcionar la energía y la confianza en sí mismos de los demás.

## Preguntas clave

″¿Cómo reaccionaríais ante la queja de un lector que está realizando un posgrado universitario por no haber podido acceder al aula que se le había asignado para una clase por la tarde porque el gestor del sitio web decía no saber nada de la reserva y al llegar al aula se encontró con una nota del profesor que decía: "Por favor, deje el aula tal como la encontró"?

˝¿Hasta qué punto está vuestro centro “en la comunidad” o pertenece “a la comunidad”?

˝¿Qué pruebas existen del compromiso del centro con la vida de los alumnos fuera del aula?

˝¿Se anima al comercial a buscar usos alternativos para los recursos del centro?

˝¿A quién pertenece el centro?

## ¶ Recursos

¶ **5.4.a -** Vuestro lugar dentro de la comunidad.

¶ **5.4.b -** Ampliar los usos de los recursos del centro.

# 5. Llevar a cabo un plan de desarrollo

**Tema central**
¿Cómo convertir un plan de desarrollo en una parte primordial del desarrollo de un centro educativo?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Todos los centros tienen un plan de desarrollo, pero ¿cuántos son verdaderamente eficaces? ¿Qué proporción tiene un papel central en el crecimiento diario del centro comparado con las partes que se quedan ahí cogiendo polvo en la estantería (es una forma de hablar)?

**Citas inspiradoras**

> "Planificar es traer el futuro al presente para poder hacer algo con él ahora" (Alan Lakein).

> "Mejor dejar de preocuparnos antes de tiempo y empezar a pensar y planificar" (Anónimo).

**Para la discusión en grupo**
La mayoría de nosotros habrá oído decir "si no se planifica, seguramente se fracasará". Seguro que muchos pondrán los ojos en blanco ante tan trillada expresión, probablemente bostezarán y valorarán si pasar de página. La razón es que la mayoría de nosotros ha tenido que ver algo con más de uno y más de dos planes de desarrollo y, aun así, sinceramente, pocos han dado como resultado el cambio merecido por las horas dedicadas. Lo que nos lleva a preguntarnos por qué realizamos estos planes.

Pregúntaselo al resto del equipo. Muchos responderán sin dudar cosas como "Ofsted[5]", "autoridades locales/patrocinadores" o "porque nos dijeron que lo hiciéramos", y aquí radica el problema. Los líderes educativos están, debido a la naturaleza de su trabajo, ocupadísimos atendiendo la ingente cantidad de tareas que les

llegan por todos los flancos, por lo que es natural que no tengan muchas ganas de realizar un trabajo que se parezca ni remotamente a una tarea administrativa. Lo cierto es, sin embargo, que los planes de desarrollo pueden constituir el bloque central del progreso del centro educativo, pero hay que querer que así sea.

Uno de los principales problemas, un problema que es mucho más que un debate semántico, es si el proceso de planificación da como resultado un plan de *desarrollo* o un plan de *mejora*. ¿Ese proceso de planificación es únicamente una manera de distribuir los gastos del presupuesto y priorizar las decisiones sobre la administración de los recursos o forma parte de un proceso de mejoras estratégicas y acumulativas diseñado para integrar aspectos del que sería el escenario futuro perfecto del centro? (Véase 2.3).

El primer paso, y el más importante, es decidir a quién va dirigido el plan. Si se diseña únicamente para un público externo, no es muy probable que funcione. Pensemos de qué manera podría hacerse que beneficie a un público más amplio, no solo al personal del centro y los órganos de gobierno, sino también a los alumnos y los padres. Imaginemos la potencia que tendría un plan de desarrollo que implique a los alumnos en la mejora de su centro educativo. En resumen, el éxito del plan reside tanto en la forma de hacerlo como en el contenido.

Veamos, para empezar, cinco pasos necesarios para llevar a cabo un plan de desarrollo que funcione:

1. **Inculcar la conciencia de lo importante que es un plan de desarrollo en el centro.** ¿Por qué es importante? Tomadlo como un ejercicio de relaciones públicas. Incrementando el entusiasmo por el plan en todas las áreas educativas del centro, se incrementará su eficacia. No estamos diciendo que haya que llenar las paredes de carteles que digan "Acoge el plan de desarrollo", pero resultará de ayuda que cada vez que mencionemos el plan se acompañe de lenguaje positivo. Decir: "Me temo que nos han pedido que hagamos uno de esas tontadas de plan de desarrollo" no es buena manera de empezar.
2. **Asegurar la calidad.** ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Cuál es el estado de salud del centro? ¿Estáis al tanto del progreso de las cosas en diferentes frentes? ¿Datos? ¿Observaciones? ¿*Feedback* con los padres? ¿Habéis llevado a cabo una encuesta periódica sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje?
3. **Identificar lo que hay que cambiar.** ¿Habéis identificado las áreas que hay que trabajar? Si no es así, recurrid a las estrategias vistas en 5.1.

4. **Redactar el plan.** ¿Cómo se van a hacer los cambios? La primera cuestión es a quiénes se va a implicar en la elaboración del plan. ¿El personal docente? ¿El personal de apoyo? ¿Los órganos de gobierno? ¿Los alumnos? ¿Los padres? La segunda cuestión es, ¿hablamos de "implicar" de verdad? El verdadero compromiso requiere planificación conjunta, debate, construcción y, llegado el momento, supervisión. Mostrar simplemente el plan de desarrollo a los socios no constituye implicación ninguna. Después hay que decidir el diseño que va a tener el plan. Se pueden consultar los recursos 5.5.a, b y c para ver diferentes estilos de plan, pero nuestra recomendación es que cada centro busque el sistema que mejor se adapte a él.
5. **Supervisar y evaluar el plan con frecuencia.** Y pulir según se necesite. Hemos formado parte de grupos de trabajo de liderazgo en los que empezábamos con la mejor de las intenciones de respetar el plan en nuestras reuniones, pero después… que si turno en el comedor, que si organizar las visitas de los padres, que si pitos que si flautas, nos despistábamos. El plan tiene que ser tan importante que no se puede dar prioridad a otras cosas por encima de él. Y si esas otras cosas son tan importantes, ¿cómo es que no están dentro del plan?

Así que tratemos nuestro plan como si fuera nuestra pareja: dedicadle tiempo de forma regular, respetadlo, pensad en él constantemente, hablad de él con los demás y, si no funciona, no tengáis miedo de cambiarlo.

## Preguntas clave

˝¿Para qué queréis un plan? ¿Lo queréis de verdad?

˝¿Es un plan para un ajuste gradual o se trata más de un proceso de mejoras compartidas?

˝¿Cómo convencer de su importancia a los demás?

˝¿Quién está implicado en su elaboración?

˝¿Cómo hacer que los miembros sénior del equipo de liderazgo lo tengan en cuenta?

## ¶ Recursos

¶ **5.5.a -** Plan de mejora educativa.

¶ **5.5.b -** Plan de mejora educativa (año académico).

¶ **5.5.c -** Plan de mejora educativa (temas principales).

---

5 Departamento dentro del Ministerio de Educación que marca los estándares educativos en Gran Bretaña..

# Capítulo seis

# 1. La escuela como comunidad

### Tema central

¿Es necesario dedicar tanto tiempo a los aspectos sociales del centro como a los aspectos educativos si queremos maximizar la eficacia del centro?

### ¿Qué importancia tiene esto?

Existe un estrecho vínculo entre la estructura organizacional y la mentalidad organizacional. La forma en que se estructura una actividad tiene un impacto considerable en el rendimiento, las relaciones y la capacidad de mejorar y desarrollarse. Lo primordial aquí es la noción de que la forma sigue a la función: criterio esencial del diseño eficaz. Si el propósito o la función principal de un centro educativo es el aprendizaje eficaz de todos sus alumnos, ¿qué nos dice esto sobre cómo estructurar un centro y sobre la mentalidad creada y sostenida?

### Citas inspiradoras

> “No llegamos a este mundo completamente formados. Aprendemos a pensar, a andar, a hablar, a comportarnos, a ser humanos en una palabra, y lo aprendemos de otros seres humanos. Necesitamos a otros seres humanos para poder ser humanos. Estamos hechos para vivir en grupo ... para existir en una blanda red de interdependencia ... Para eso está Ubuntu [soy porque somos]: porque te preocupas, eres hospitalario, amable, compasivo y atento” (Arzobispo Desmond Tutu, cita extraída de Battle, 2009: 54).

> “En estos momentos, lo trágico del cambio educativo es que solo un 30 % de las desviaciones en el rendimiento escolar se puede atribuir a factores propios de la escuela [...]. Puede que sea hora ya de que los líderes lleven la batuta de los centros educativos y amplíen su influencia más allá de los muros de estos” (Moreno, 2006: 5).

**Para la discusión en grupo**

No creo que nadie dude de que vivir en una comunidad es bueno. Viviremos más si lo hacemos dentro de una comunidad eficaz. En una comunidad tendremos menos posibilidades de caer enfermos y más de recobrarnos de las enfermedades; tendremos menos posibilidades de ser víctimas de crímenes y de convertirnos en criminales. Pero tal vez lo más importante sea que en una buena familia que vive en una comunidad sana habrá más posibilidades de que nuestros hijos tengan una mayor sensación de bienestar, más éxito académico y una vida considerablemente mejor.

Antes de concentrarnos en la comunidad con respecto a los centros educativos, tal vez resulte de utilidad reflexionar sobre los factores que son aplicables a todas las situaciones. Se suele utilizar el término capital social para hablar de la calidad de la vida comunitaria. Una comunidad sana tendrá un capital social alto, que cumplirá la mayoría de los siguientes criterios:

- Se basa en el acuerdo y el consenso respecto a unos valores explícitos y unas normas claras.
- Funciona a través de una comunicación muy sofisticada, que cuenta con un léxico y unas normas gramaticales compartidas, utiliza tecnologías modernas y destrezas sociales y relacionales tradicionales.
- Se da un alto grado de confianza, respeto y amistad mutuos.
- Se autogestiona y autoorganiza, y desarrolla estrategias y protocolos de apoyo a los procesos que están en marcha. Los miembros se involucran en la política de la comunidad; se presentan como candidatos para ocupar cargos en la gestión, votan en las elecciones y contribuyen al debate público.
- Existen signos, símbolos y rituales que expresan y refuerzan el sentido de identidad comunitaria; la comunidad celebra unida su identidad compartida.
- Las relaciones se caracterizan por la interdependencia y la reciprocidad; los unos se preocupan por los otros y aceptan responsabilidades mutuas.
- Gran parte de la vida comunitaria se expresa a través del voluntariado y del trabajo por el bien común mediante proyectos colaborativos.
- El sentido comunitario general es de esperanza y aspiración; un fuerte sentido de futuro colectivo positivo.
- La comunidad valora el aprendizaje y busca a quienes puedan representar la sabiduría acumulada de la comunidad.

Una lista de criterios exigente para cualquier centro. Muchos líderes ven la comunidad que rodea a la escuela como una consecuencia de sus acciones más que como el centro de su estrategia. Centrar los esfuerzos en la eficacia de la comunidad en sentido amplio sirve para introducir nuevas prioridades en la forma de trabajo de los líderes.

Utilizad como grupo el recurso 6.1.a como punto de partida para analizar el trabajo que se esté realizando en esos momentos y, a continuación, utilizad los mismos criterios en 6.1.b para identificar otras áreas sobre las que trabajar. No limitaos a extraer ganancias rápidas: ¡empezad por la cantidad antes de aplicar el filtro de la calidad!

La cuestión, interesante y estimulante, que se presenta a partir de trabajar en comunidad tiene dos partes. En primer lugar, ¿deberíamos trabajar la idea de desarrollar el centro educativo como comunidad, en otras palabras, debería el centro convertirse en un microcosmos dentro de una comunidad más amplia para asegurarse de que los alumnos experimentan lo que es vivir y trabajar dentro de una auténtica comunidad? La segunda cuestión, estrechamente relacionada con la anterior, es el desafío que supone para el centro educativo sobrepasar sus límites y convertirse en un agente que desarrolle el capital social dentro de la comunidad en sentido amplio.

Abrid un debate con el órgano de gobierno del centro. ¿Cuál es su visión de vuestra comunidad de aprendizaje? ¿Creen que el equilibrio entre organización y comunidad es adecuado? 6.1.c proporciona un mecanismo que permite investigar el continuo que se encuentra en el centro. Completadlo con todos los participantes que sea posible y analizad los resultados. ¿Os satisface el equilibrio logrado por el centro?

## Preguntas clave

″¿Tu experiencia personal y profesional confirma o desmiente las afirmaciones realizadas en este apartado con respecto a lo importante que es la comunidad?

″¿Cómo caracterizarías a la comunidad en la que se encuentra vuestro centro?

″¿Qué pruebas aportarías que sustenten la relación entre el éxito educativo y una comunidad eficaz?

″¿Vuestro centro es una comunidad en un microcosmos?

˝¿Cuáles son, para ti, las principales diferencias entre dirigir un centro como si fuera una organización y hacerlo como si fuera una comunidad para el aprendizaje?

## ¶ Recursos

¶ **6.1.a** - El centro educativo como comunidad (lo que ya se hace).

¶ **6.1.b -** El centro educativo como comunidad (lo que se podría hacer).

¶ **6.1.c -** El continuo entre organización y comunidad.

# 2. Liderar mediante la confianza

**Tema central**
¿Es la confianza un componente importante de los centros educativos eficientes?

**¿Qué importancia tiene esto?**
Si la confianza es importante en el liderazgo tenemos que comprender bien por qué. Como también tenemos que ser capaces de reconocer cómo desarrollarla y cómo medir hasta qué punto le afecta nuestra forma de liderar.

**Citas inspiradoras**

> “Para persuadir tenemos que ser verosímiles; para ser verosímiles, tenemos que ser creíbles; para ser creíbles tenemos que ser fiables” (Edward R. Murrow).

> “La reputación y la integridad personales lo son todo. Cumple aquello que digas que vas a hacer. La credibilidad se construye con el tiempo, a partir de la historia que hay tras tus palabras y tus actos” (Maria Razumich-Zec).

> “Fiarse de todo el mundo y no fiarse de nadie son dos vicios” (Séneca).

**Para la discusión en grupo**
¿Alguna vez has recurrido a la frase: “Confía en mí, soy... (la profesión que corresponda)”? Si es así, te habrás dado cuenta ya de lo vacías que suenan las palabras. No se puede obligar a una persona a confiar en otra. La confianza es algo que se genera en el interior, no se puede imponer desde fuera.

En primer lugar, parémonos a pensar si la confianza es realmente algo por lo que preocuparnos. En esta época de aprendizaje electrónico y medidas de calidad que vivimos, seguro que nos hace falta un buen sistema. Si bien generar confianza en el

trabajo no se sitúa a la cabeza de las prioridades de algunos líderes, aún no hemos oído a ninguno que diga: “la desconfianza y el miedo es el fundamento de una gran escuela”.

Una de las conclusiones a las que llegaron Bryk y Schneider (2002) con su trabajo de investigación sobre rendimiento en los centros de Primaria de Chicago fue que existía una estrecha relación entre el nivel de confianza que se vive en la escuela y la capacidad de esta para realizar mejoras. Las escuelas con un nivel alto de confianza al comienzo de un programa destinado a mejorar las destrezas en matemáticas y lectura tenían un 50 % de posibilidades de mejorar, mientras que las escuelas donde el nivel de confianza era bajo se quedaban en un 14 %. Las escuelas de esta segunda categoría que mejoraron aumentaron de forma patente el nivel de confianza como requisito previo necesario para lograr el rendimiento satisfactorio.

Bryk*et* (2010: 45-46) hace referencia a un estudio longitudinal detallado y sistemático llevado a cabo desde 1989 y que inspeccionaba más de cien centros educativos que han mejorado frente a otros más de cien centros que han empeorado. Las principales diferencias entre unos y otros permiten identificar un marco de mejora educativa formado por cinco “puntales esenciales”:

**1.** Liderazgo como motor del cambio.
**2.** Vínculos entre padres y comunidad.
**3.** Capacidad profesional: promover la calidad del personal y centrarse en mejorar.
**4.** Clima de aprendizaje centrado en el alumno.
**5.** Guía educativa: hacer énfasis en alcanzar unos logros educativos ambiciosos para todos los alumnos.

Para Bryk, estos componentes son algo así como la receta de la tarta. Pero al igual que no basta con poner todos los ingredientes en un recipiente para hacer una tarta: “La confianza representa la energía social o el ‘calor del horno’, necesarios para transformar estos ingredientes básicos en un cambio escolar integral. Si falta la energía social que proporciona la confianza, cualquier iniciativa de mejora tiene pocas probabilidades de culminar en un cambio sustancial, a pesar del mérito intrínseco” (Bryk, 2010: 157).

Aquí es donde fracasa gran parte de nuestro sistema actual. Está demasiado orientado a la política, y el resultado es un énfasis malsano en los ingredientes en vez de en el método. Los “expertos” ven una tarta deliciosa, de aspecto, aroma y sabor perfectos, y se obsesionan con los componentes que la forman. Los mismos ingredientes

pueden, como de hecho ocurre, convertirse en un revoltijo informe, si no se manipulan con cuidado.

Para llevar a cabo con éxito estas cinco estrategias que acabamos de enumerar tiene que existir un clima de confianza, de manera que la pregunta pasa a ser: ¿cómo crean los líderes un clima de confianza? Cualquiera diría que se trata de un acertijo cuando puede que esos mismos líderes tengan que tomar muchas decisiones difíciles. Sin embargo, no ocuparse de los problemas tampoco es la manera de desarrollar confianza.

Lo primordial es poner el foco de atención en construir relaciones respetuosas a todos los niveles. El respeto, y a su vez la confianza, se gana cuando las decisiones se toman en un clima de apertura, cuando los problemas del centro van más allá de un equipo pequeño y se buscan perspectivas alternativas. Puede que la decisión siga teniendo que tomarla el líder, pero aun cuando no sea una decisión muy popular, la confianza no se verá dañada.

El primer paso para aumentar la confianza en el centro sería evaluar el nivel existente en el momento actual. Para ello basta con llevar a cabo una sencilla encuesta, como la del recurso 6.2.a entre alumnos, padres, personal, líderes y órganos de gobierno, e introducir los resultados en la tabla facilitada en 6.2.b para compararlos e identificar los problemas.

Una vez identificadas las áreas débiles de la confianza, la opinión que tiene el personal de los líderes, por ejemplo, poned los resultados en común y, lo que es aún más importante, lo que pensáis hacer al respecto. Las palabras solas no valen. Decidid las acciones que se van a tomar y repetid la encuesta para ver si funciona. ¡Confiad en nosotros, funcionará!

## Preguntas clave

˝¿Queréis generar confianza en el centro? ¿Por qué?

˝¿Sabéis cómo valoran la confianza los demás dentro de vuestro centro?

˝¿Podéis identificar qué es lo que está destruyendo la confianza?

˝¿Podéis elaborar un plan para aumentar la confianza?

¶ **Recursos**

¶ **6.2.a -** Encuesta sobre confianza.

¶ **6.2.b -** Resultados de la encuesta sobre confianza.

# 3. Conversaciones incómodas

**Tema central**

¿Cuándo están justificadas las conversaciones incómodas con los líderes y cuáles son los principios que rigen su uso?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Habrá veces en que los líderes, aun con la mejor de las intenciones, tendrán que hacer frente al bajo rendimiento o el comportamiento inapropiado de sus colegas. Afortunadamente, estas conversaciones difíciles no son muy habituales y se puede explorar un amplio abanico de estrategias alternativas antes de recurrir a medidas extremas.

Es importante recalcar desde el principio que, en la mayoría de los casos en el área de la educación, el desafío no es algo negativo, al contrario; por ejemplo, es un elemento crucial de *feedback* positivo y fundamental en cualquier modelo de responsabilidad inteligente. Sin embargo, en lo que respecta al liderazgo eficaz del personal, la necesidad de cuestionar y desafiar aspectos del trabajo de los colegas es algo poco habitual.

**Citas inspiradoras**

> "Aquellos que no están muy dispuestos a ello tienen dos opciones: irse o quedarse. En caso de irse, la salida puede ser de dos formas: de mutuo acuerdo y con una bendición o con un expediente abierto por incumplimiento. En caso de quedarse, pueden aceptar la necesidad de mejorar o no hacerlo. Si aceptan, tendrán que ponerse a trabajar en serio y estar dispuestos a elaborar un plan de desarrollo.
>
> En cualquiera de los dos casos, resulta vital mantener la objetividad, separar a la persona de su comportamiento y concentrarse en los hechos. Es agotador mentalmente pasarse el tiempo discutiendo sobre diferencias de opinión, así que es mejor concentrarse en los hechos" (Smith, 2011: 165).

"Sin embargo, lo que se están tratando aquí son *cosas humanas*, solo cosas humanas: pensamientos, emociones, sensaciones físicas, fisiología, ideas, creencias, recuerdos e imaginaciones. Y dentro de todo eso solo hay marcos. Nada más. Por eso no hay nada que temer. No hay alienígenas ni demonios ahí dentro. Solo fuertes e intensos pensamientos y emociones. Y porque todo eso es puramente *humano*, uno puede aceptarlo como es y reconocerlo y explorarlo, ¿o no?" (Hall, 2003: 226).

**Para la discusión en grupo**

Los líderes intervienen para señalar el rendimiento del personal basándose en un amplio espectro de conductas difíciles, desafiantes e inapropiadas que van de lo ilegal a lo ligeramente molesto. Ciertas conductas, como actividades delictivas relacionadas con actos de violencia, robo, fraude o falta grave en el lugar de trabajo, están contempladas dentro de una serie de procedimientos formales, definidos por ley. Otras no están tan claras y se trata de un problema de percepción e impacto relativos. El ratio de las conductas que podrían considerarse difíciles es bastante amplio, con la obvia implicación de que se requiere un nivel y una forma de respuesta apropiados. Entre esas conductas se encuentran las siguientes:

- Actitudes racistas, sexistas y políticamente incorrectas.
- Incumplimiento de contrato (absentismo, llegar tarde habitualmente...).
- Incompetencia.
- Bajo rendimiento.
- Incapacidad de llevar a cabo mejoras.
- Negatividad y falta de cooperación.
- Falta de implicación y compromiso.
- Incapacidad para poner en práctica políticas previamente establecidas.
- Actitud obstruccionista durante las reuniones.
- Conducta antisocial y retraída.

Aparte de los aspectos legales y contractuales obvios, diferentes tipos de mala conducta requieren respuestas diferentes, apropiadas cada una de ellas a la gravedad de la falta. Del mismo modo, no hay que olvidar que la causa de la mayoría de los problemas relacionados con bajo rendimiento, conducta inapropiada o falta de

implicación es casi siempre emocional. La respuesta a tal conducta es también emocional y aquí es donde entra en juego la inteligencia emocional de los líderes.

Por complejo que sea el proceso, los líderes deberán mantener en todo momento el equilibrio entre objetividad y empatía, sin perder de vista el problema central. Si bien la dignidad de un colega es importante, también lo es la calidad de su trabajo. En el análisis final, los chicos no tienen tiempo que perder mientras los adultos solucionan sus problemas de relaciones personales.

De modo que, una vez identificado el problema, ¿qué medidas tomar? Lo perfecto sería que existiera en el centro una cultura que permitiera prevenir los problemas de bajo rendimiento y/o conducta inapropiada. Una cultura positiva que desarrollara la sensación de compromiso compartido con el rendimiento y el compromiso profesional óptimos prevendría algunos de estos problemas. Aun así, los líderes tendrían que centrarse en conseguir que sus colegas se comprometan mediante el consenso moral y las grandes expectativas, que a menudo es el antídoto más potente contra el rendimiento bajo o inapropiado.

Inevitablemente, la prevención mediante el consenso y la presión que ejercen los compañeros no siempre funciona. En cualquier estrategia es importantísimo comprender, desde el principio, las motivaciones propias y que tú eres quien supervisa tus respuestas personales y profesionales. Tu preparador, y si no cuentas con uno a lo mejor es buena idea hacerlo, o un miembro sénior del personal del centro, debería ayudarte a establecer cuáles son los planteamientos más apropiados. Mucho antes de pasar por una evaluación de la capacitación profesional, tal vez tengas que hacer alguna variación en tu forma de interactuar con un colega por culpa de su comportamiento o actitud, no tanto por su competencia profesional.

Estas conversaciones incómodas tienen que ser muy formales ya que, en un determinado momento, podrían ser objeto de escrutinio legal y la base de un recurso de apelación o de una demanda judicial. Estas son algunas sugerencias de cómo mantener el carácter formal:

- Dejar clara la naturaleza y el tipo de reunión que es. Por qué es necesaria esta reunión.
- Exponer el asunto en su contexto y reconocer y reforzar las contribuciones positivas que se hayan hecho.
- Exponer tus preocupaciones de forma clara, concisa, lógica y desprovista de emoción.
- Escuchar atentamente el punto de vista de tu colega y responder con empatía.

- Asegurarse de respaldar con pruebas y referencias a las políticas, requisitos y estándares del centro los motivos de preocupación que se expongan.
- Intentar llegar a un acuerdo sobre las implicaciones del comportamiento problemático.
- Evitar las amenazas pero incitar y provocar las respuestas, las explicaciones y las interpretaciones.
- Reforzar y reformular los motivos centrales de preocupación.
- Mantener la objetividad y la neutralidad.
- Poner fin a la discusión si el tono se vuelve emocional u ofensivo.
- Registrar todos los detalles.
- Llegar, si es posible, a un acuerdo sobre estándares de actuación en el futuro (asistencia y comportamiento en las reuniones, uso de políticas de evaluación).
- Llevar nuevamente la relación al campo profesional normal en cuanto sea posible.
- Supervisar la actuación e intervenir en caso de necesidad. Del mismo modo, reforzar y consolidar las mejoras.
- Buscar el apoyo en el proceso de un miembro sénior del personal o un tutor.

El recurso 6.3.a es una plantilla con las fases de la conversación pautadas. Puede resultar de utilidad para asegurarnos de que sea una reunión productiva y para no perder de vista el problema central. Hay que buscar el equilibrio entre no hacer que la otra persona se sienta amenazada pero que se dé cuenta de que es un tema importante. Se han dado casos de docentes a los que se les está "echando la charla" y no son conscientes del problema. Hay que asegurarse de que ambos estáis de acuerdo en lo que se busca con la discusión.

El recurso 6.3.b es una plantilla del acta de la reunión. Hay que mantener un lenguaje deliberadamente neutro que asegure que la atención está en el resultado, no en el proceso. Este proceso se puede llevar a cabo de diversas formas. Sin embargo, si crees que alguno de tus colegas podría no saber manejar una situación como esta con la sensibilidad necesaria, tal vez no muestren siempre una sólida inteligencia emocional, nuestro consejo es discutir las posibles diferencias en una fase temprana con el resto del equipo y acordar la forma más "adecuada" de manejar los problemas que pudieran surgir.

## Preguntas clave

″¿Cómo respondes emocionalmente ante la perspectiva de una conversación incómoda con un colega?

″Una de las principales causas de un bajo rendimiento es la falta de definición y expectativas: “Si no me dices lo que quieres, mereces lo que te pasa”. ¿Tienes claras tus expectativas?

″¿Están de acuerdo todos los miembros del equipo de trabajo en que hay que hacer que el personal se responsabilice de su rendimiento? ¿Se sienten seguros haciéndolo?

″¿Es coherente la forma de gestionar el rendimiento de todo el personal del centro?

″¿Hasta dónde llega la capacidad emocional del personal sénior?

## ¶ Recursos

¶ **6.3.a -** Modelo de puntos importantes que se pueden tratar.
¶ **6.3.b -** Acta de una conversación sobre temas profesionales.

# 4. Programa de formación profesional continua eficiente

**Tema central**

¿Sabemos lo eficientes que son nuestros programas de formación profesional y sabríamos identificar el modo de mejorarlos?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Cuando tantos centros educativos cuentan con presupuestos de cinco cifras para programas de formación profesional continua, resulta de vital importancia que seamos capaces de valorar si la formación merece el dinero que se emplea en ella. Y lo que es aún más importante, es tarea de los líderes precisar las estrategias con las que aumentará su eficacia.

**Citas inspiradoras**

> "Se sabe desde hace mucho que lo que más influye en los profesores son otros profesores, pero las políticas escolares no suelen abundar en este hecho. La mejor manera de explotar el fenómeno es mediante encuentros cara a cara periódicos con otros profesionales, dirigidos a mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje" (Hargreaves, 2010: 23).

> "El futuro ya está aquí. Simplemente no está repartido de forma uniforme" (William Gibson).

> "Señor, si me muero, espero que sea en mitad de un cursillo de formación del trabajo porque así no me enteraría" (cartel).

**Para la discusión en grupo**

Si de algo podemos estar seguros es de que el dinero que se invierte en todas esas horas

de formación no siempre está bien empleado. Hay que tener en cuenta la cualidad y la eficacia, además del precio.

El modelo estándar de curso de formación para docentes que se ha venido llevando a cabo en los últimos cincuenta años ha sido lo que se conoce como de arriba abajo, perfeccionado hasta el punto de convertirse en un arte por el programa National Strategies de mejora de la enseñanza y el aprendizaje llevado a cabo en los años noventa en los centros educativos de Inglaterra. En él se utilizaba un modelo piramidal o de cascada: un equipo de formadores salía a formar a otros docentes que, a su vez, formaban al resto del personal del centro en el que trabajaban.

Para asegurar que el mensaje fuera coherente, se convirtió en un proceso formal y, como consecuencia de ello, impersonal y aséptico. El resultado fue una generación de docentes que creían que la información debe llegar de arriba. Actualmente, la manera de actuar generalizada de muchos docentes es recurrir a fuentes externas en busca de ideas nuevas en vez de empezar por desarrollar apoyos desde dentro. Lo decimos desde el punto de vista de quienes con frecuencia dan cursos de formación a otros docentes y, aunque no queremos morder la mano que nos da de comer, sí nos gustaría que te asegures de que nos necesitan. La información que se recoge del exterior a veces es entretenida y puede suponer un desafío, pero si el resultado es un “sentirse bien” efímero, seguro que tiene que haber formas mejores de invertir el dinero.

¿Qué clase de formación le iría bien a vuestro centro entonces? Nos gustaría plantear un programa conocido como desarrollo de la práctica conjunta entre docentes en vez del programa de formación profesional continua. Las diferencias principales entre uno y otro es que el de formación continua está impulsado desde el exterior, es un proceso dirigido por los líderes educativos y en la mayoría de los casos su contenido es genérico, mientras que el de desarrollo de la práctica conjunta es un proceso facilitado por los líderes y suele poner el foco de atención en un asunto particular importante para el centro.

Analizad la formación recibida en el último año y buscad maneras de mejorar el equilibrio siguiendo el recurso 6.4.a. Diversas campañas propuestas por los sindicatos de profesores en los últimos años hacen un llamamiento a la huelga de celo, es decir, a trabajar únicamente las horas por las que están contratados (el temido debate de las 1265 horas, una cantidad arbitraria introducida por el secretario de Educación, Kenneth Baker, a finales de los años ochenta).

Durante estas disputas, muchos profesores asisten a reuniones y cursos de

formación, y se pasan el rato mirando el reloj, esperando a que terminen para poder irse. Un desastre. ¿Quién sale lastimado aquí? Si fueran los profesores los que planificaran los cursos de formación y dichos cursos se percibieran como algo relevante y práctico para ellos, ¿estarían dispuestos a utilizarlos como herramienta para enfrentarse a los órganos de gobierno? (Un caso claro de tirar piedras contra el propio tejado). Si por el contrario, la formación viene impuesta y resulta tediosa e irrelevante, la mayoría se buscará cualquier excusa para no asistir. El programa de desarrollo de la práctica conjunta tiene más sentido a todos los niveles.

Si se quiere mejorar la formación en el centro, el resumen que propone el recurso 6.4.b es un buen comienzo. Valorar el tamaño del efecto de diversas acciones. La mayoría de los líderes no esperan estos resultados de forma intuitiva. El mensaje está claro: en una época en la que muchos centros están adoptando un enfoque sistematizado casi autoritario para cubrir la formación en el trabajo, los efectos de recurrir a un enfoque dirigido a un objetivo son una nimiedad frente a lo que se puede lograr cuando sois vosotros, los líderes, los que participáis en la formación y su preparación. Así que se terminó lo de presentar al orador y largarse a hacer "algo más importante". No hay nada más importante que participar en la formación y el aprendizaje con los colegas.

De manera que si de verdad queréis marcar la diferencia, es necesario crear un grupo de formación y proporcionarle poder y dinero. Participar en un grupo de formación, pero asegurándose al mismo tiempo de que se implique a todo el personal posible. Acordad colectivamente las necesidades formativas (no se trata de llegar con un lista sacada del último informe de la Ofsted[6]) y dar a este proceso formativo el papel preponderante dentro de vuestro trabajo.

## Preguntas clave

″¿Para qué es la formación?

″¿A quién va dirigida?

″¿Paga el centro a una organización externa para que dé la formación? En caso afirmativo, ¿se utiliza el potencial del personal propio al máximo?

″Cuando se paga por esta formación, ¿cómo se puede asegurar uno de que el aprendizaje se realiza en todo el centro?

˝¿El centro opta por la formación continua o por la práctica conjunta entre docentes? ¿Cuál de los dos prefieres?

## ¶ Recursos

¶ **6.4.a -** Formación profesional continua frente a desarrollo de la práctica conjunta entre docentes.

¶ **6.4.b -** Aprendizaje profesional.

---

6 Departamento dentro del Ministerio de Educación que marca los estándares educativos en Gran Bretaña.

# 5. Liderazgo compartido

### Tema central

¿El liderazgo trata del estatus personal de unos pocos individuos o de la capacidad colectiva del centro?

### ¿Qué importancia tiene esto?

La cultura británica tiende a calificar el liderazgo en términos jerárquicos. Consideran que los líderes tienen un poder personal y posicional: individuos dueños de un estatus y unos privilegios proporcionales a su papel. Cuando era primer ministro, Winston Churchill deseaba tener el mismo poder que el director de un escuela pública inglesa. No cabe duda de que los directores de escuela son diferentes. Son capaces de ejercer un poder y una autoridad considerables, pero también tienen una responsabilidad personal alta. En muchos aspectos, los directores de escuela ingleses se encuentran entre los profesionales con mayor responsabilidad dentro de la sociedad.

Por muchos motivos, se ha cuestionado mucho el modelo histórico del líder educativo y se ha virado el rumbo hacia un liderazgo compartido o distribuido, es decir, el paso de una estructura jerarquizada a una organización mucho más horizontal. Lo fundamental es hasta dónde se comparten autoridad y responsabilidad.

### Citas inspiradoras

> “El objetivo final de un aprendizaje y un liderazgo sostenibles es que, con el tiempo, la gran mayoría de los centros educativos terminarán convirtiéndose en auténticas y enérgicas comunidades de aprendizaje profesional que constituirán las resistentes células de una mejora del sistema. En última instancia, el liderazgo que se centra en el aprendizaje y perdura en el tiempo es el liderazgo distribuido deliberadamente, capaz de extenderse por todo un centro educativo o sistema, es una responsabilidad compartida de manera genuina y en él se toma en la misma medida en que se da” (Hargreaves y Fink, 2006: 139).

> “Sin embargo, en lo que a nosotros respecta, los resultados más significativos de este estudio fueron los efectos indirectos del liderazgo total sobre el aprendizaje y los logros del alumno a través de sus efectos directos sobre las tres dimensiones del desempeño del personal del centro. El liderazgo total representó un significativo 27 % de la desviación en los logros de los estudiantes en diferentes centros. Se trata de una proporción de desviación mucho más alta, entre dos y tres veces más alta, de lo que suelen afirmar los estudios sobre los efectos de tener una dirección de centro individual” (Leithwood, 2006: 12).

**Para la discusión en grupo**

La discusión sobre el liderazgo compartido parte de una cuestión semántica: ¿compartido o distribuido? El liderazgo compartido suele implicar una actividad colectiva asequible para todos. El liderazgo distribuido sugiere que el liderazgo es esencialmente propiedad, o está en manos, de la dirección del centro.

En el contexto militar o dentro de las grandes jerarquías, como la Administración pública o las corporaciones comerciales, el liderazgo suele ser de tipo distribuido. Con frecuencia está íntimamente relacionado con una estructura profesional, la promoción, el acceso al control de los recursos y la capacidad de hacer elecciones importantes.

Poca duda cabe de que algunos centros encarnan ciertos aspectos del modelo distribuido; podría ser, por ejemplo, una función de tamaño y complejidad. Sin embargo, sí hay argumentos en favor de que el liderazgo jerárquico no es el apropiado para los centros educativos por muchos motivos, entre los que se encuentran:

- Los docentes son profesionales. Deberían trabajar en una comunidad profesional basada en la paridad de estima y respeto mutuo, no en una jerarquía burocrática.
- El liderazgo educativo es demasiado complejo y exigente para una sola persona. El desarrollo de equipos de liderazgo educativo señala las importantes ventajas que supone en términos de trabajo en equipo eficaz.
- Hay que ver los centros como comunidades de aprendizaje que trabajan mediante relaciones interdependientes y colaborativas donde están implicados todos los adultos y los alumnos.
- Las estructuras educativas tienen que ser flexibles para reconocer y reforzar las destrezas y el talento. La capacidad de liderazgo no es genética ni tiene que ver con la

edad.

El clave del liderazgo compartido es la relación entre autoridad y responsabilidad. ¿Cuánta responsabilidad tiene un individuo?, ¿es su autoridad proporcional a su nivel de responsabilidad? Con frecuencia, nuestras carreras reflejan un aumento de la responsabilidad y la autoridad, pero también con frecuencia ambas cosas no están equilibradas. Es decir, que la responsabilidad sin una autoridad apropiada significa que el individuo tiene que estar pidiendo permiso constantemente. Pese a correr el riesgo de ofender a los centros que hacen ondear orgullosamente el emblema de la autoridad –¡y son muchos!–, diríamos que se trata de un continuo de "madurez" del liderazgo. Son cuatro los niveles de crecimiento principales: control, delegación, empoderamiento y subsidiariedad.

1. **El control.** Viene ejemplificado en el caso de una persona responsable de todas las decisiones que se toman, cuando el poder y la autoridad se ejercen sin consultar y cuando los individuos llevan a cabo las órdenes que se les dan. Normalmente sirve para crear dependencia, pasividad y alienación.
2. **La delegación.** La mayoría de las organizaciones funcionan delegando. Los individuos tienen autoridad y responsabilidad limitadas para realizar una serie de tareas y resultados perfectamente definidos.
3. **El empoderamiento.** Empoderar significa asignar altos niveles de autoridad a alguien. Normalmente está ya definido lo que hay que hacer, pero el modo de hacerlo queda en manos de la persona responsable. Esto implica llevar un control de los recursos, los métodos y la toma de decisiones.
4. **La subsidiariedad.** Significa que el poder está plenamente distribuido por toda la organización. Al igual que ocurre en un estado federal, como Alemania o Australia, se descarga un amplio abanico de poderes a nivel "local" sin hacer referencia al centro.

El recurso 6.5.a te ayudará a empezar a analizar el liderazgo dentro de tu centro educativo. Observad en equipo el continuo de características descritas encima de la tabla y marcad en cada flecha el punto que mejor describa la situación actual. Decidid a partir de esto qué clase de liderazgo describe mejor el que se lleva a cabo en tu centro.

Este modelo se puede utilizar para describir la estructura de trabajo del centro, pero también es aplicable al aula y a cualquier escenario de aprendizaje. En algunas aulas, los

alumnos tienen verdadera autoridad para tomar decisiones reales; en otras, existe una relación de dependencia con el profesor. Merece la pena reflexionar sobre cuál es la estructura más apropiada para fomentar el aprendizaje eficaz.

Utilizad el recurso 6.5.b para establecer los distintos tipos de clases presentes en el centro. Si el análisis refleja una clasificación muy variada, habría que pararse a pensar en el efecto que esto tendrá en los alumnos. Imaginemos que calificas tu centro de empoderado, ¿estáis preparados para aceptar que algunas aulas tendrán mentalidad de control?

Uno de los principios centrales del diseño eficaz es que la forma sigue a la función. Por ejemplo, un coche deportivo y un coche familiar tienen un diseño (forma) muy diferente porque cada uno tiene una función distinta. ¿Vuestro modelo de liderazgo tiene un diseño acorde con su función? Si no es así, ¿qué pasos sois capaces de dar en el sendero de la madurez?

## Preguntas clave

″¿El modelo de liderazgo de tu centro tiene un diseño acorde con su función? Es decir, ¿funciona?

″¿En qué punto se encuentra el centro dentro del continuo descrito en el recurso 6.5.b? ¿Por qué está ahí y qué implica eso para vuestro liderazgo?

″¿El papel de los líderes en vuestro centro está dominado por el sexo, la experiencia y la edad o por las destrezas?

″¿Hasta qué punto pueden tomar decisiones importantes los alumnos, los profesores, los líderes intermedios, el personal sénior y el de apoyo?

″¿Tener un papel de líder en vuestro centro conlleva privilegios, como una plaza de aparcamiento reservada?

″¿Cómo concilias autonomía y responsabilidad?

## ¶ Recursos

¶ **6.5.a -** Autoridad y responsabilidad en vuestro equipo de liderazgo.

¶ **6.5.b -** Autoridad y responsabilidad en el aula.

# Capítulo siete

# La colaboración

# 1. Conciliar la autonomía y la colaboración

**Tema central**

¿Qué es lo más importante para un centro educativo: estar aislado y tener que cuidar de sí mismo o formar parte de un grupo más grande?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Los centros educativos se enfrentan diariamente al problema de la autonomía. La política gubernamental actual es contradictoria al respecto. (¿Una política que no tiene sentido? Imposible). Por un lado, sugiere que la colaboración es esencial, pero por el otro, adopta prácticas que obligan a los centros a competir entre sí.

**Citas inspiradoras**

> “A lo largo de la historia de la humanidad (y de los animales también), aquellos que aprendieron a colaborar e improvisar son los que han prevalecido” (Charles Darwin).

> “Creo que hay mucho potencial de autonomía, pero tenemos que recordar que vivimos en un mundo en el que puede que exista el libre albedrío, pero las personas no inventan sus circunstancias” (Thomas Frank).

> “El poder de la capacidad colectiva reside en que permite que personas normales y corrientes consigan gestas extraordinarias por dos razones. La primera es que saber actuar con eficiencia es asequible a todo el mundo de forma habitual. La segunda es aún más poderosa y consiste en que trabajar con otras personas genera compromiso. El objetivo moral, cuando te mira a los ojos a través del trabajo conjunto de alumnos y colegas para mejorar sus vidas y la sociedad, resulta palpable, literalmente irresistible en realidad”

(Fullan, 2010: 72).

"Lo que más cuesta en un liderazgo sostenible es eso que nos hace pensar más allá de los centros educativos y de nosotros mismos. Es eso que nos llama para que trabajemos por el bien de todos los niños dentro y fuera de nuestra comunidad y no solo por los intereses privados de aquellos que contribuyen económicamente con nuestro propio centro" (Hargreaves y Fink, 2006: 158).

**Para la discusión en grupo**

Son varios los factores que impulsan aparentemente a los centros hacia un funcionamiento independiente. Por ejemplo, las tablas de clasificación como foco de la elección de los padres obligarán inevitablemente a los centros a buscar formas de superar a sus vecinos. Los resultados impulsan el número de alumnos, que impulsan los recursos económicos, que a su vez impulsan la contratación de docentes de calidad.

Además, la mayoría de los comités examinadores manejan un sistema de evaluación normativo, en el que solo aprueban unos cuantos, en vez de uno referido a criterios, en el que aprueban todos aquellos cuyos logros estén dentro de unos estándares previamente establecidos.

Esto plantea un problema para los educadores holísticos: para que un alumno triunfe otro tiene que fracasar. Esto podría llevarnos a pensar que el Gobierno cree que nuestros centros actúan de forma autónoma. Pero no, o al menos eso dicen. La mayoría de los gobiernos alaban la colaboración y dicen a los centros que esa es la forma correcta de actuar. Pero lo hacen sin tomar una decisión respecto a los impulsores en favor de la autonomía.

Cuando el modelo que se recomienda es el de la "buena escuela" sobre la "mala escuela", la colaboración no es siempre un paradigma sano. Resulta interesante que algunos centros estén intentando encontrar el equilibrio entre colaboración y autonomía. Por ejemplo, la página web de un grupo de academias afirma que ellos creen en el concepto de la "autonomía colaborativa", algo que por encima parece un oxímoron. Sin embargo, se trata de un experimento interesante que se queda con las ventajas de la autonomía y la colaboración, pero, supuestamente, intenta evitar los inconvenientes de ambas.

¿Y qué pensáis vosotros, un equipo de liderazgo dinámico y entusiasta, que es mejor para vuestro centro? En primer lugar, pensemos en la autonomía. ¿Tenéis todo lo que necesitáis entre vuestras cuatro paredes? Completad el recurso 7.1.a, primero individualmente, y poned en común los resultados después para haceros una idea completa de la situación. Lo ideal es involucrar a los órganos de gobierno y a todo el personal del centro en este punto.

Si solo rellenáis entradas en la primera columna, significa que la autonomía os resulta fácil y seguro que hay un montón de centros deseosos de unirse a vosotros o que no os estáis tomando el proceso en serio. La mayoría de los centros rellena aspectos de todas las columnas, lo que les sirve para hacerse una idea general de las áreas en las que están más fuertes y aquellas que necesitan trabajar.

Las entradas correspondientes a la columna B indican las posibilidades de colaboración, pero también se puede trabajar en ellas en vuestro propio centro. Las de la última columna, la C, constituyen con casi total seguridad un área excelente para la colaboración. En un estilo puramente colaborativo, un centro presenta aspectos débiles que se pueden apoyar en otros, mientras que un acuerdo recíproco en otra área se da de forma contraria.

Una vez identificadas las áreas que hay que trabajar, es necesario reunir coraje para compartir el análisis que habéis hecho de vuestro centro con otros centros. Después de este paso inicial, pasad la tabla a otros centros e invitadlos a que sean sinceros en sus respuestas. Cuando los centros están dispuestos a mostrarse abiertos, la colaboración es posible. Seguid el recurso 7.1.b para cotejar los resultados de los posibles socios e identificad pistas para cada punto.

Hay que hacer énfasis en que sin una generosa dosis de confianza, tanto dentro de un centro como entre centros, esta o cualquier otra colaboración será infructuosa.

## Preguntas clave

˝¿Puede el centro hacer esto solo?

˝¿Qué ocurrirá si está solo?

˝¿Qué peligros entraña la colaboración?

˝¿Qué beneficios tiene la colaboración?

˝¿En qué áreas resultaría la colaboración especialmente beneficiosa para vuestro centro?

˝¿En qué áreas puede vuestro centro ofrecer ayuda a otros centros?

## ¶ Recursos

¶ **7.1.a -** Puntos fuertes y puntos débiles del centro.
¶ **7.1.b -** Tabla de resultados de la colaboración.

# 2. Estrategias para el trabajo colaborativo

**Tema central**

¿Qué estrategias de liderazgo tienen más posibilidades de conducir a una colaboración fructífera y auténtica?

**¿Qué importancia tiene esto?**

El movimiento hacia los centros autónomos y un sistema de mejora propia han llevado a poner más énfasis en la capacidad que tienen los centros de trabajar de modo colaborativo. Y ha quedado claro que una colaboración fructífera no debe darse por sentada. Aunque son numerosos los ejemplos de asociaciones altamente eficientes que funcionan, la colaboración genuina es mucho más que comportarse como buenos vecinos. Por motivos de peso, entre ellas el modelo de responsabilidad basado en la inspección de la Ofsted[7], los centros operan con un alto grado de autonomía, como también pueden hacerlo los docentes y los equipos de los centros.

Existen pruebas sólidas si no insoslayables de que el trabajo colaborativo conforma una de las estrategias más fructíferas a la hora de lograr mejoras sostenibles en un centro. El éxito del London Challenge, programa basado principalmente en el trabajo colaborativo con el objeto de mejorar la calidad de los centros de Secundaria en la ciudad de Londres, da testimonio del potencial que hay en la cooperación.

Queda igualmente claro que en un momento en el que se han multiplicado las expectativas puestas en el rendimiento de los centros educativos, la pérdida de infraestructura tradicional de apoyo, unido a las muy reales exigencias de mayor eficacia en la gestión de los recursos, señalan la necesidad de buscar nuevos tipos de relación entre los centros.

**Citas inspiradoras**

> “En un sistema preocupado por mejorar, pasan a un nivel local mayor control y responsabilidad con espíritu de ayuda mutua entre los líderes

educativos y sus colegas, moralmente comprometidos con formas imaginativas y sostenibles de lograr resultados más ambiciosos y mejores" (Hargreaves, 2010: 19).

"Muchos de los centros que forman parte de nuestro estudio están comprometidos con una rivalidad amistosa sobre el terreno con sus colegas con el fin de impulsar el rendimiento mutuo, no a participar en competiciones de ganar o perder en las que unos centros prosperan a expensas de otros. Los líderes con un rendimiento superior a todas las expectativas actúan dentro de esa rivalidad amistosa, fomentan la cooperación y poseen una actitud entusiasta hacia la colaboración" (Hargreaves y Harris, 2011: 65).

### Para la discusión en grupo

Para que se dé una colaboración fructífera es necesaria una serie de estrategias y destrezas bien conocidas por todos pero no siempre disponibles. En la mayoría de los estudios sobre el éxito en la cooperación, la colaboración y los planteamientos compartidos, las áreas de trabajo son siete:

1. **Valores compartidos.** Tener una idea clara del propósito común construido en torno a principios morales previamente establecidos parece ser la receta de casi todos los centros, desde la escuela de Primaria más pequeña hasta una gran cadena de academias. Sin unos principios de trabajo establecidos, cuesta creer que pueda triunfar cualquier intento colectivo. El liderazgo de alto rendimiento y los centros de alto rendimiento empiezan por buscar el consenso sobre los principios fundamentales presentes en las decisiones que habrán de tomarse y las elecciones que habrán de hacerse.
2. **Visión, escenarios y estrategia compartidos.** Una vez establecidos los valores se puede construir una idea de futuro, es decir, una vez puestos todos de acuerdo en por qué es necesario colaborar, el siguiente paso consiste en acordar cómo marcará esta colaboración las diferencias. Es probable que esto se haga mejor trabajando sobre escenarios de futuro previamente establecidos cuya función es esencialmente la de mostrar esas diferencias que marca la colaboración.
3. **Liderazgo compartido/democrático.** La colaboración implica el desarrollo de un

trabajo interdependiente y que, a su vez, implica seguir un planteamiento compartido y democrático de liderazgo. Esto significa que el liderazgo se basa en la capacidad más que en un estatus percibido o una influencia política. Resulta igualmente esencial que el liderazgo refleja la naturaleza de la comunidad a la que ha de prestar servicio la colaboración.

4. **Redes interdependientes múltiples.** La colaboración fructífera, sobre todo en los centros educativos, tiene que reconocer que los centros se van a ver involucrados en múltiples redes con diferentes niveles de compromiso e implicación. Desde el punto de vista legal y contractual de las cadenas, las federaciones y las fundaciones a través de alianzas, asociaciones y redes, los centros se involucran en una red de relaciones que necesitan un liderazgo competente.
5. **Proyectos participativos.** No es ninguna sorpresa que el trabajo colaborativo se desenvuelva mejor trabajando juntos. Colaboración significa trabajar juntos en proyectos que traducen valores y escenarios en experiencias concretas dentro de la comunidad.
6. **Desarrollar destrezas relacionales.** La confianza es imprescindible en la colaboración. Se requiere un sofisticado nivel de respeto mutuo y trabajo interdependiente.
7. **Responsabilidad abierta.** Además de la responsabilidad formal basada en los criterios de la Ofsted[8], y la noción no tan bien definida de la responsabilidad moral del profesional, se necesita una responsabilidad mutua que sirva de sostén a todo el proceso colaborativo. Se trata de una expresión de responsabilidad mutua, interdependencia y reconocimiento del estatus y la influencia unido al trabajo colaborativo.

Utilizad el recurso 7.2.a para empezar a buscar socios. Las preguntas en torno a estas siete áreas de trabajo que acabamos de identificar servirán de guía. Considerad todos los socios con los que ya trabaja el centro, o con los que espera trabajar, y valorad las razones y las pasiones que se ocultan tras el trabajo.

Podría resultar de utilidad intentar completar un organigrama con los socios actuales y utilizarlo después para identificar como desearíais que se desarrollaran dichas asociaciones. 7.2.b es una plantilla para este fin. Aseguraos de no limitaros a mostrar la organización del centro únicamente, e incluid también a los alumnos y la comunidad a los

que afectaría esta alianza. Una asociación que no se centra en el beneficio de estos grupos no puede tener éxito.

### Preguntas clave

˝Antes de considerar la colaboración entre centros, ¿qué grado de eficacia presenta vuestro propio centro?

˝¿Hasta qué punto los centros se conocen, comparten, entienden y, lo que es más importante, actúan de acuerdo a los valores colaborativos de vuestro centro?

˝¿Están claras las aspiraciones a largo plazo de vuestro acuerdo de colaboración?

˝¿Cómo caracterizaríais el papel del liderazgo en un ambiente de trabajo colaborativo?

˝¿Qué grado de complejidad muestran las redes y asociaciones en las que participa vuestro centro? ¿Existen tensiones en lo que respecta a prioridades o sistemas de valores rivales?

˝¿En qué clase de proyectos colaborativos ha participado vuestro centro y qué grado de éxito han tenido?

˝¿Qué temas relacionales importantes han salido a la luz gracias al trabajo colaborativo?

˝¿Cómo funciona la responsabilidad en vuestras relaciones colaborativas?

### ¶ Recursos

¶ **7.2.a -** Empezar a buscar socios.

¶ **7.2.b -** Organigrama.

---

7 Departamento dentro del Ministerio de Educación que marca los estándares educativos en Gran Bretaña.

---

8 Departamento dentro del Ministerio de Educación que marca los estándares educativos en Gran Bretaña.

# 3. Sostener la escuela al tiempo que se trabaja en el sistema

**Tema central**

¿Cómo se ocupa un líder del bienestar del centro y tiene contento al público externo al mismo tiempo?

**¿Qué importancia tiene esto?**

El líder educativo del presente ocupa una posición de exigencia que vincula gobierno y alumnado. La presión procede de las dos partes. El líder intenta que estén contentas ambas y corre el riesgo de fallar a las dos.

**Citas inspiradoras**

> "No sé si soy clave o no. La lógica dicta que como director tienes que ser clave. Los estudios realizados sobre organizaciones dicen que el director lo es, pero yo casi podría irme y dejar a otros en distintos papeles de liderazgo. Cuesta decir si una persona es más importante que otra" (Palabras de un director de centro educativo citadas en Bolam, 2005: 126).

> "La motivación de un empleado es resultado directo de la suma de interacciones con su director" (Bob Nelson).

> "Los empleados que creen que la dirección se preocupa por ellos como personas que son, no solo como empleados, son más productivos, están más satisfechos y se sienten más realizados" (Anne M. Mulcahy).

**Para la discusión en grupo**

A veces se tiene la sensación de que es imposible hacer de parachoques entre la política nacional y los problemas del día a día que se presentan al personal del centro y a los

alumnos. El problema es que si tienes la sensación de que es imposible, probablemente lo sea. Puede que a las rosas les beneficie que se pasen con el abono, pero no ocurre lo mismo con los líderes. El dilema al que se enfrentan muchos líderes es que los requisitos del Gobierno nacional suelen ser contrarios a las necesidades de la organización. De modo que, ¿qué opciones tienen los líderes en esta posición?

**1.** Hacer que la organización se centre en proporcionar exactamente lo que el Gobierno le pide.

- Ventaja. Todo el mundo parece salir ganando cuando se consiguen los objetivos externos: el centro (recompensa económica), los alumnos (mayores logros personales), personal y padres (verse asociados a un "centro educativo que cosecha éxitos") y, por supuesto, tú.
- Inconveniente. Es posible que el viaje tenga un efecto grave sobre el personal y los líderes. Es fácil que personal y alumnos pierdan de vista el verdadero objeto de la educación; puede que el personal vea a los alumnos como números, al principio, y que estos piensen que no son importantes como individuos para el mismo. Cuando se alcanza el éxito, puede que parezca un éxito más para los líderes que para el centro.

**2**. Hacer que la organización se centre en las necesidades internas más inmediatas.

- Ventaja. La moral del personal del centro estará alta y las necesidades comunitarias pueden convertirse en un foco de atención positivo. El espíritu de equipo crecerá y se desarrollarán planes a largo plazo para conseguir un cambio gradual.
- Inconveniente. Poner el foco de atención en el bienestar en sentido amplio de la organización puede empañar los objetivos de gobierno más inmediatos. Es posible que las organizaciones carezcan del impulso y se conviertan en una isla segura.

**3.** ¡Hacer las dos cosas! Buscar la manera de dirigir el cambio que implica para personal y alumnado.

Si sale bien, serían todo ventajas y ningún inconveniente, pero si no se plantea correctamente, podría ocurrir justo lo contrario.

Una forma de plantear el problema es darse cuenta de que no tiene que ser una situación o la otra. Se pueden hacer esprintes y correr una maratón al mismo tiempo. El recurso 7.3.a está dirigido a analizar las necesidades del centro educativo. Observad el espectro de necesidades completo, tanto internas como externas, y seleccionad una mezcla de soluciones a corto plazo (esprintes) y actividades a largo plazo (maratón). Al

incluir al personal del centro en este análisis aumentarán las posibilidades de que se interese por el proceso y que no piense que es una imposición.

Deberían preocuparnos los líderes que parecen creer que asustar es la mejor manera de impulsar el cambio; es decir, que, temerosos de las críticas de arriba, trasladan el mismo miedo (o más) al personal que está a su cargo. Utilizad este análisis para identificar actividades esprint y compartidlas con el resto del centro (hacemos esto, por esto). Aseguraos de que entre las actividades de maratón se incluyan aquellas que sostienen tanto a los alumnos como al personal del centro. Aseguraos también de compartir los resultados de los esprintes, pero que el progreso de las actividades de maratón se consideren igualmente importantes.

## Preguntas clave

˝¿Qué necesita el gobierno de vuestro centro?

˝¿Le haría daño? ¿De qué manera y por qué?

˝¿Se os ocurren actividades de apoyo para necesidades internas y externas?

˝¿Podríais dividir vuestras acciones entre corto y largo plazo?

## ¶ Recursos

¶ **7.3.a -** Actividades esprint y maratón.

# 4. Alumnos como socios en el proceso de aprendizaje

### Tema central

¿Hasta qué punto deberían los alumnos participar activamente en su aprendizaje y en la vida de su centro educativo?

### ¿Qué importancia tiene esto?

Existe una amplia variedad de opiniones sobre el estatus de los alumnos dentro de la comunidad a la que pertenece el centro, opiniones que van desde quienes los ven como dependientes e inmaduros a quienes los consideran personas autónomas con derechos y un estatus social. Hay razones de peso para decir que los estudiantes eficientes tienen que participar activamente en el aprendizaje, no basta con ser receptores pasivos, y que los alumnos tienen que ser miembros comprometidos de su comunidad educativa y mostrar niveles apropiados de responsabilidad.

Es obvio que existen susceptibilidades con respecto a la implicación del alumno y lo apropiado de su participación en determinadas actividades. Por ejemplo, no sería adecuado dar a los alumnos toda la responsabilidad de nombrar al personal o de juzgar la eficiencia de los docentes dentro del aula. Sin embargo, es totalmente apropiado que se consulte sobre el nombramiento de nuevos miembros del personal y sobre la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

### Citas inspiradoras

> “El hecho es que los propios alumnos pueden contribuir en gran medida en el sistema educativo, no como objetos pasivos, sino como participantes activos. Los estudiantes pueden y deberían participar, no solo en la construcción de su propio ambiente de aprendizaje, sino contribuir también en los estudios de investigación examinando cuestiones relativas al aprendizaje y a todo lo que ocurre dentro y en torno a los centros

educativos" (Rudduck, 2005: 45).

"Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño" (Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 12, adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas).

"Este año hemos empezado a implicar a los chicos en el plan de desarrollo educativo, y por ello hemos elegido a varios líderes de cada clase para crear con ellos una versión entre los alumnos del plan de desarrollo educativo del centro. El primer paso para averiguar qué es lo que intentamos conseguir consistirá en entrevistar al miembro del equipo gestor sénior encargado de cada prioridad. Estará escrito en su propio lenguaje y con frases que expliquen lo que tratamos de hacer, de manera que tanto ellos como sus familias lo entiendan fácilmente" (Marcelo Staricoff, director del colegio Hertford de Educación Infantil y Primaria de Brighton, citado en Idr, 2013).

**Para la discusión en grupo**

A los británicos parece costarles ponerse de acuerdo en el estatus de los chicos. Para algunos, son aprendices de adultos a los que hay que nutrir para que alcancen la etapa adulta. Para otros, no son más que adultos inmaduros que tienen que vivir en un clima controlado y estructurado. Una tercera forma de verlos, seguro, es como individuos con derechos y obligaciones dentro de una sociedad democrática para quienes la educación tiene que incluir oportunidades de llegar a comprender lo que significa ser miembro de una comunidad y ciudadano. Los principios democráticos no se pueden enseñar en abstracto, sino que tienen que experimentarse y vivirse.

Resulta un ejercicio útil observar cómo ve nuestro centro a sus alumnos en la práctica. El recurso 7.4.a consiste en hacer una lista con ejemplos de la participación por parte de los alumnos en cuatro áreas diferentes y clasificarlas dentro de una de las tres formas de ver a los alumnos (aprendices de adulto, adultos inmaduros o participantes

democráticos). ¿Qué actitud hacia los jóvenes es la más habitual?

Otro factor significativo que se ha de tener en cuenta cuando se debaten el rol y el estatus de los alumnos es la necesidad de conseguir que se involucren en actividades útiles para su aprendizaje dentro del centro. Históricamente, los alumnos han llevado a cabo el rol de la supervisión en sus centros, apoyo a los docentes vigilando a otros alumnos como prefectos, o roles en tareas organizativas menores, como consejos estudiantiles que organizan eventos para los estudiantes. Muchos de los líderes educativos de hoy tuvieron su primera experiencia en el campo del liderazgo como responsables de repartir leche o recoger los lapiceros. Para acelerar un poco las cosas, digamos que el asunto principal es el equilibrio entre la consulta y la participación. Esta última es la verdadera fórmula para un compromiso serio.

En la actualidad, se están produciendo cambios visibles dirigidos a implicar a los alumnos en algunos aspectos del aprendizaje de sus compañeros a través de estrategias como los compañeros de lectura, alumnos mayores que ayudan a los más pequeños, liderazgo dentro del patio de juegos, alumnos mayores que se prestan a organizar juegos en grupo en el patio, y el trabajo con un compañero.

Lo que sigue discutiéndose mucho es si dejar o no que los alumnos juzguen lo apropiado y la eficacia de sus experiencias en el aprendizaje, especialmente, el impacto que sus profesores tienen sobre ello. Hay quien considera que los chicos carecen de la madurez necesaria para juzgar a sus profesores y las enseñanzas que les transmiten, porque creen que este nivel de participación del alumno podría reducir la autoridad de los profesores. Sin embargo, cada vez son más las pruebas de que para que el aprendizaje sea más eficaz, los alumnos tienen que participar activamente en decisiones significativas relacionadas con lo que aprenden y cómo lo aprenden, y tienen que desarrollar la capacidad de repasar la eficacia de sus experiencias en el aprendizaje.

Se trata de un asunto de mutuo respeto y confianza, pero también, y no menos importante, de formar a los alumnos en las destrezas y estrategias necesarias para que su contribución sea válida y significativa. Dentro de las organizaciones donde reina un ambiente de mucha confianza, los niños y jóvenes tienen la oportunidad de contribuir en todos los aspectos de la vida de su comunidad y son capaces de asumir responsabilidades apropiadas a su nivel de madurez.

Si queréis que los alumnos participen en vuestro centro, el recurso 7.4.b os ayudará a centrar los pensamientos de vuestro equipo de trabajo. ¿Qué queréis mejorar y por

qué? Tal vez podríais considerar la posibilidad de permitir que un grupo de alumnos tomara parte en vuestras reuniones. Los centros que han tenido el valor de dar un paso en esta dirección han descubierto que el comportamiento de los alumnos supera todas sus expectativas y aportan un valor añadido al diálogo.

Algo obvio, lo que no significa que no haya que poner cierto énfasis en ello, es que los principios identificados en este apartado tienen que aplicarse a todos los adultos del centro, no solo a aquellos que redactan las normas.

## Preguntas clave

″¿Cómo definiríais la actitud del centro hacia los alumnos: paternalista/de dependencia o de asociación basada en el respeto mutuo?

″¿Qué pruebas hay de que se considera a los alumnos miembros de una comunidad, que se confía en ellos y se les concede la oportunidad real de hacer cosas?

″¿En qué áreas cuentan los alumnos con verdaderas oportunidades de tomar decisiones significativas sobre su propio aprendizaje y su participación en la vida del centro?

″¿Hasta qué punto son reales las responsabilidades que se delegan en los alumnos?

″¿Qué formación se proporciona a los alumnos para ayudarlos a contribuir de un modo más eficaz en las actividades de liderazgo y gestión del centro?

″¿Qué pruebas existen de la aplicación coherente de estrategias participativas en todas las aulas?

## ¶ Recursos

¶ **7.4.a -** Resumen de los puntos de vista de los alumnos.

¶ **7.4.b -** Implicaciones de la participación del alumno.

# 5. Trabajar en todas las edades

**Tema central**

¿Funciona realmente en beneficio de los alumnos el actual sistema educativo, compuesto por diferentes etapas por edad relacionadas entre sí?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Dividir la educación en etapas por edad es una decisión cara para cualquier sociedad. Por tanto, debe ser razonable suponer que es la forma más eficaz de enseñar. Por esa razón, es apropiado investigar la relación entre las fases para ver si el sistema aumenta o quita valor al progreso a largo plazo.

**Citas inspiradoras**

> "Cuanto más vivo, más aprendo. Cuanto más aprendo, cuanto más consciente soy, menos sé" (Michel Legrand).

> "La educación no es llenar el cubo, sino encender el fuego" (W. B. Yeats).

> "El crecimiento intelectual debería comenzar al nacer y terminar solo al morir" (Albert Einstein).

**Para la discusión en grupo**

Cuando dos compañías valoran la posibilidad de asociarse, uno de los argumentos en favor que más suele esgrimirse es que juntos producirán más que por separado. ¿Para qué iban a trabajar juntas dos organizaciones si no ocurriera esto? ¿Ocurre lo mismo con los centros de Primaria y Secundaria? ¿Complementan las actividades del otro? Las pruebas no parecen prometedoras. Según los estudios de investigación al respecto, el rendimiento del alumno se estanca, e incluso decae, según va superando fases

educativas, y las medidas tomadas actualmente por el comité nacional parecen estar aumentando todavía más la distancia en vez de fomentar la colaboración.

Este movimiento de los alumnos de la Educación Primaria a la Secundaria tiene un nombre: transición. La palabra sugiere cambio gradual, una metamorfosis de una forma a otra, mientras que la experiencia que vive la mayoría de los jóvenes dista mucho de ser gradual para ser más bien como una sacudida. ¿Cómo es la transición en vuestro centro? ¿Cuántos días se destinan a ello? ¿Qué actividades se incluyen y qué información se proporciona, o se pide, en el proceso? Utilizad el recurso 7.5.a para recabar información sobre los puntos fuertes y los puntos débiles presentes en el proceso.

Lamentablemente, para muchos centros, el proceso de trabajar en común se reduce a unos pocos días, en algunos casos a un día, cuando la realidad es que una correcta transición debería ser una asociación entre centros y no una serie de actividades para los alumnos. Por ejemplo, algunos centros dan actualmente la prioridad al Inglés y a las Matemáticas, y unos cuantos centros de Secundaria hacen una prueba a los alumnos nuevos el día que van a visitar el centro. Este comportamiento es propio de un sistema disfuncional, un sistema en el que no hay confianza y no está abierto al trabajo conjunto.

Imaginad que estáis diseñando un sistema educativo desde cero para estudiantes entre 3 y 18 años. ¿Seguiríais la plantilla utilizada para un centro de Primaria hasta que los alumnos cumplieran 18 o adoptaríais una plantilla de centro de Secundaria que permitiera a los alumnos comenzar a una edad más temprana? Cualquiera que sea vuestra respuesta, el hecho de que comprendáis la pregunta y veáis que hay una diferencia entre las dos, refuerza la idea de que nuestro sistema educativo tiene un problema.

El funcionamiento y los sistemas de responsabilidad separados han conducido a que la mayoría de los centros de Primaria y de Secundaria evolucionaran como entidades individuales con un breve puente de unión anual entre ambos, lo que ha dado lugar a una amplia diversidad de actitudes, métodos de enseñanza, climas, lenguajes utilizados y práctica diaria dividida en grandes partes.

Algunas de las diferencias pueden tener que ver con la edad, pero gran parte se debe, simple y llanamente, a la falta de cuidado y de colaboración cuidadosamente planificada. En algunos casos, no procurar una transición fluida es un revés temporal que algunos alumnos entusiasmados con el nuevo centro vencerán, pero en el caso de otros marcará el comienzo de un desencanto permanente con la educación.

Si queréis tomaros serio la mejora de la experiencia de aprendizaje en vuestra comunidad, el primer paso será tener perfectamente claro qué clase de experiencia tienen los alumnos en el presente. Planificad una serie de observaciones de seguimiento en todos los centros asociados, centrando la atención en el grupo de edad a ambos lados del punto donde se hace la transición. El proceso tiene que hacerse en torno a la experiencia de aprendizaje, no se trata de observar a los docentes. ¿Qué clase de clima reina? ¿Cómo comienzan y terminan las clases? ¿Qué lenguaje especializado se utiliza? ¿Cómo están decoradas las paredes del aula? El recurso 7.5.b debería resultar útil como punto de partida para el seguimiento. Realizad el ejercicio lo más detallado posible y pasad los resultados a la tabla 7.5.c.

Ahora estáis en posición de empezar a construir un programa de transición a largo plazo, no uno que centra su atención en las semanas previas a las vacaciones de verano, sino uno que pretende crear una experiencia de aprendizaje continuada a lo largo del tiempo. Preparad el plan anual esbozando el trabajo conjunto que llevarán a cabo los centros teniendo en cuenta todos los aspectos del currículo para que la transición sea totalmente fluida.

## Preguntas clave

″¿Qué entendéis por transición?

″¿Por qué vuestro centro hace las cosas como las hace?

″¿Han sido eficaces estas estrategias en el pasado?

″¿Sabéis cómo afecta el proceso a los alumnos?

## ¶ Recursos

¶ **7.5.a -** Transición dentro del centro: autoevaluación.
¶ **7.5.b -** Seguimiento de la revisión del alumno.
¶ **7.5.c -** Resumen del seguimiento del alumno: similitudes y diferencias entre centros.

# Capítulo ocho

# Involucrarse con los alumnos, los padres y la comunidad

# 1. El efecto de la familia: mejorar la comprensión para mejorar la colaboración

**Tema central**

¿Qué se puede considerar niveles apropiados de consulta y participación para las familias y otras partes interesadas en el centro educativo?

**¿Qué importancia tiene esto?**

El asunto de la consulta y la participación está muy relacionado con el de la implicación y el compromiso. Es una cuestión de grados de influencia: la capacidad de tomar decisiones serias y de integrarse perfectamente en los procesos organizacionales. La consulta es esencialmente un proceso de ida y vuelta en el que se comparten opiniones y perspectivas, mientras que la participación incluye una implicación activa en la toma de decisiones significativas. La implicación entraña un interés positivo, mientras que el compromiso entraña una responsabilidad más profunda y a largo plazo.

El desafío para los colegios es la relación exacta de consulta y participación, y de implicación y compromiso para los alumnos, sus padres y el resto de la comunidad. El asunto primordial es el nivel de implicación de las partes con algún interés en el centro educativo. El paralelismo con los accionistas de una compañía es perfectamente válido: la mayor parte del año, los accionistas delegan la gestión del negocio en la junta, pero en ocasiones pueden involucrarse muy activamente. Los órganos de gobierno de un centro educativo deberían estar comprometidos y ser participativos, pero ¿qué ocurre con las otras partes interesadas?

Los tipos de actividades para familias y comunitarias que se llevan a cabo en los colegios británicos son un producto propio de nuestra cultura. Por ejemplo, las normas y las expectativas existentes con respecto a la educación familiar son muy diferentes en Reggio Emilia, Italia, lo mismo que ocurre con el papel de los valores comunitarios en la educación finlandesa.

## Citas inspiradoras

> "La implicación parental es la prioridad en las escuelas de Preescolar en la filosofía educativa Reggio Emilia. En ella, los padres se involucran activamente no solo como ayuda y educadores en los centros, sino también en la administración y la redacción de las políticas. Tienen su propia voz en el desarrollo de los centros de Preescolar. Muchos forman parte también de los 'amigos de los niños Reggio' y los padres que conocimos articulan la filosofía claramente y comprenden su puesta en práctica" (Phillips, 2001: 60).

> "Finlandia es, sin embargo, única entre el resto de países en lo que respecta a valores, determinantes culturales y cohesión social dentro de la sociedad. La imparcialidad, honradez y justicia social están profundamente arraigadas en la forma de vida de los finlandeses. Las personas tienen un sólido sentido de la responsabilidad compartida […]. La intensa individualidad de los finlandeses, mezclada con un nivel bajo de jerarquía y que tradicionalmente muestran siempre una buena disposición a la colaboración, ha abierto ciertos caminos" (Sahlberg, 2011: 10).

## Para la discusión en grupo

Si bien la implicación es importante, el compromiso es lo que más puede influir en el éxito y el bienestar del niño. En su forma más simple, la implicación podría definirse como la respuesta de los padres ante el centro educativo. El compromiso tiene lugar cuando el centro responde activamente a los padres con el objeto de crear una asociación centrada en el bienestar y los éxitos de su hijo. Se da una colaboración y una cooperación sinceras entre el centro y la familia. En la filosofía educativa Reggio Emilia, para los primeros años de la educación del niño, por ejemplo, se define a los padres como "coeducadores".

Sería útil para vuestro grupo de trabajo de liderazgo evaluar en qué punto se encuentra vuestro centro en la escala entre padres coeducadores y padres desconectados del centro. El recurso 8.1.a sirve para centrar el debate. Pensad en ejemplos específicos de relaciones entre los padres y el centro y decidid si es el tipo de relación típico o propio

únicamente de un pequeño grupo. Situadlos en el continuo propuesto. ¿Estáis contentos con la posición que resulta?

Las aspiraciones de los padres refuerzan lo que muchos involucrados con el desarrollo y la educación infantil saben intuitivamente desde hace años. En esencia, no hay sustituto para una relación educativa con la familia sana y eficiente. Está claro que se trata de aspectos culturales, sociales y morales directamente relacionados con las vivencias familiares del niño. Se dan también asuntos muy reales pertenecientes al desarrollo cognitivo y neurológico con profundas implicaciones en el potencial académico personal. Los dos factores determinantes en la calidad de la educación familiar son el juego, clave en la socialización, y el lenguaje, base de todo aprendizaje. En una revisión de su trabajo por todo el mundo, Desforges y Abouchaar obtuvieron conclusiones muy explícitas y fiables:

> "La implicación parental en forma de 'buena educación en casa' tiene un significativo efecto sobre el rendimiento y la adaptación de los niños, incluso después de haber eliminado de la ecuación los otros efectos que modelan los logros. En el primer ciclo formativo, el impacto provocado por los diferentes niveles de implicación de los padres es mucho mayor que las diferencias asociadas a las variaciones en la calidad de los centros educativos. La escala del impacto es evidente en todas las clases sociales y grupos étnicos" (Desforges y Abouchaar, 2003: 4-5).

Si es cierta la implicación parental, ¿cómo sería el compromiso? De la misma manera, si pasásemos de la implicación del alumno en su aprendizaje y en la vida escolar al compromiso, ¿qué habría que cambiar? Parece razonable decir que cuanto mayor sea el grado de participación, mayor será el compromiso, y cuanto mayor sea el potencial de una persona para realizar elecciones importantes, mayor será el nivel potencial de compromiso y motivación. Utilizad el recurso 8.1.b para evaluar vuestra propia situación y articulad el equilibrio entre implicación y compromiso en vuestra propia opinión. Buscad un ejemplo de cada categoría dentro de vuestro centro e identificad el trabajo que se podría realizar en dichas áreas.

¿Podría darse el caso de que hubiera centros que quisieran ir más allá de la participación parental descrita por Desforges y Abouchaar hasta alcanzar un modelo más

parecido al de Reggio Emilia? El nivel de participación activa en el liderazgo y la vida escolar nos indican cómo son las estructuras políticas locales y la naturaleza de la comunidad. En algunos sistemas educativos, como en los centros de distrito americanos y la mayoría de los sistemas escandinavos, la comunidad es dueña del centro.

A más participación, aumenta también la responsabilidad. La disposición y la capacidad de los individuos para incrementar su nivel de participación dependerá de lo cómodos que se sientan con esa responsabilidad. Está también el tema de las cualidades y las destrezas personales necesarias para participar de forma activa. La respuesta a estas cuestiones podría describirse como participación proporcional, o dicho de otro modo, participación apropiada al rol y el estatus del individuo.

De este modo, los problemas considerables en torno a la dirección estratégica del centro deberían estar abiertos para todos porque son una preocupación común, mientras que los asuntos concernientes a la planificación económica y los problemas con el rendimiento del personal del centro deberían limitarse a aquellos con una experiencia y unos conocimientos apropiados.

Utilizad el recurso 7.1.c para enumerar las decisiones estratégicas principales que se han tomado en vuestro centro en los últimos doce meses. Indicad en cada una si los padres fueron informados o si se implicaron en ellas, y también si podrían haberse implicado más. Aseguraos de que el plan de desarrollo para los siguientes años incluya estrategias para lograr un mayor compromiso.

## Preguntas clave

˝¿La participación debería ser abierta para todos o restringirse a aquellos con un compromiso demostrado hacia el centro?

˝¿Existen aspectos del liderazgo educativo que debieran ser excluidos de cualquier intento de aumentar la participación?

˝¿Cómo se concilian en vuestro centro los derechos de los padres a comprometerse activamente con la educación de sus hijos y los derechos de los profesionales a realizar los juicios que procedan? ¿Se puede establecer alguna analogía con la medicina, como los derechos de un paciente y sus familiares frente a los derechos del profesional médico?

˝¿Hasta qué punto debería escucharse la voz de la comunidad en las políticas del

centro?

¶ **Recursos**

¶ **8.1.a -** Continuo de la relación entre los padres y el centro educativo.
¶ **8.1.b -** Implicación y compromiso.
¶ **8.1.c -** Implicación de los padres en las decisiones del centro.

# 2. Lograr el compromiso de los padres y de la comunidad

**Tema central**

¿Cómo asegurarse de que los padres y el resto de la comunidad se integren en el centro?

**¿Qué importancia tiene esto?**

Sin la comunidad y el compromiso familiar entramos en terreno peligroso. Son varios los ejemplos de individuos o grupos que, con buena intención, han intentado reproducir exactamente centros que en un lugar habían sido un completo éxito en otras comunidades, sin comprobar previamente que la comunidad en particular lo quisiera o necesitara.

**Citas inspiradoras**

> “’Compromiso parental’ no significa lo mismo para padres y centros educativos” (Martínez y Velázquez, 2000).

> “Los programas basados en el centro pueden calmar un poco el miedo si se logra que los padres se sientan cómodos cuando van al centro; el apoyo deseado no tiene por qué considerarse estigmatizador si se diseña de acuerdo a las necesidades de los padres que se mostraban reticentes a comprometerse” (Blewett, 2010: 43).

> “Al final, la clave para que un niño consiga el éxito está en que los padres se impliquen activamente” (Jane D. Hull).

**Para la discusión en grupo**

No se debería subestimar el efecto que tienen las opiniones de los padres y la comunidad en la actitud de un niño con respecto a su colegio. Cuando se fomentan opiniones

negativas sobre el colegio, los profesores o los objetivos educativos, es bastante improbable que el niño posea la resistencia necesaria para progresar a largo plazo. Cuando un niño entra por la puerta de casa gritando: “Los profesores me odian”, y le dan la razón, será difícil que superen ese “obstáculo” para darse cuenta de que, en realidad, lo que busca el colegio, y la mayoría de los profesores, es apoyarlo, no castigarlo.

La opinión que se tiene del colegio y cómo cree este que lo ven desde fuera a menudo son cosas muy diferentes. Estaría bien entrevistar a distintos miembros de la comunidad que vivan o trabajen cerca del colegio: tenderos, personal de la biblioteca, recepcionistas de la consulta del médico, el lechero, el dueño del pub, trabajadores sociales especializados en infancia. Las preguntas de 8.2.a permiten hacerse una idea de la opinión que se tiene del colegio en la comunidad. Hay más posibilidades de conseguir un punto de vista objetivo que una respuesta diseñada para complacer o contrariar al otro, si se centra la atención en este grupo.

Muchos centros educativos carecen del valor para llevarlo a cabo pero, a menos que los centros tengan una idea exacta de la percepción que se tiene de ellos, será más problemático desarrollar relaciones comunitarias positivas. Un centro situado en una de las zonas más deprimidas del norte de Inglaterra contrató a una antropóloga para que viviera seis meses en la comunidad a la que pertenecía el centro.

Comentó que desde que terminaban las clases en julio hasta que volvían a empezar en septiembre era como si no existiera. En su opinión, no es que el centro estuviera mal considerado, es que no se tenía opinión de él, ni buena ni mala. Su función era meramente social para gran parte de la comunidad, que lo consideraba un lugar en el que los chicos interactuaban. El consejo que dio al personal del centro fue que si querían mejorar su relación con los padres, tenían que buscar una manera “no escolar” de hacerlo. Se refería con esto a que el centro no debía cometer el error cometido por muchos otros de organizar una “reunión comunitaria” en un gran salón, con los padres ocupando el mismo papel que ocupaban cuando ellos iban al colegio.

Hablar a los padres y a otros miembros de la comunidad con condescendencia, o que ellos así lo perciban, nos lleva a pensar que los intereses del centro y los de la comunidad no se corresponden. Puede que lo que le interese al gobierno sea centrar la atención en mejorar la alfabetización y el rendimiento, pero tal vez no sea este el mayor motivo de preocupación de la comunidad.

Un centro que consiguió desarrollar una buena relación con la comunidad hablaba de

“alfabetización y nociones elementales de cálculo aritmético invisibles” y organizaba actos cuyo principal propósito consistía en derribar los posibles obstáculos entre la familia y el colegio, además de seguir los objetivos que pudieran marcar, por sutilmente que fuera, otros colegios. Ejemplos para conseguir esto con éxito son, entre otros, diversos actos en el edificio del colegio, acontecimientos deportivos y ferias, cualquier actividad que no requiera ser expertos en organización de eventos o una autoridad en la materia.

Para desarrollar una buena relación entre el centro y su comunidad, el siguiente paso podría ser reunir ideas gracias al recurso 8.2.b sobre lo que quieren del centro los diferentes grupos que forman la comunidad y cómo espera el centro beneficiarlos. Intentad identificar actividades que puedan beneficiar a ambas partes. Estaría bien reconocer que construir una buena relación con la comunidad es más una actividad maratoniana que un esprint, y que no hay que renunciar a nuevas formas de actividad en el centro solo porque los resultados no sean muy optimistas en un principio. Un buen acto para quince redundará en mejores resultados a largo plazo que uno malo para doscientos.

Implicad a los órganos de gobierno, después de todo, deberían representar a la comunidad y a los padres, entregándoles todas las comunicaciones intercambiadas con los padres en los últimos doce meses (boletines, etc.) y pidiéndoles un *feedback* sincero, siguiendo el formulario que proporciona el recurso 8.2.c. Algunos centros utilizan las nuevas tecnologías con gran éxito, enviando los boletines en formato de vídeo o como códigos QR integrados, por ejemplo, en los que los alumnos hablan de lo que hacen en el colegio.

De esta forma, hay más posibilidades de que los alumnos utilicen el lenguaje que emplean cuando están dentro de su comunidad, que a su vez actúa de puente (y no de obstáculo) entre la familia y el colegio. No se debe dejar que las comunicaciones con las familias se conviertan en una ocurrencia de último momento al final del trimestre. Esto ha de ser parte clave del plan de desarrollo.

## Preguntas clave

˝¿Sabéis de verdad lo que la comunidad piensa del centro?

˝¿El centro se comporta como un colegio cuando organiza actos para la comunidad?

˝¿Consideráis a la comunidad un elemento central en vuestra actividad o un obstáculo que hay que superar?

˝¿Cuándo fue la última vez que revisasteis vuestras comunicaciones con las familias?

˝¿Le sacáis el máximo provecho a las tecnologías modernas en vuestra relación con los padres?

## ¶ Recursos

¶ **8.2.a -** Cuestionario para figuras pertenecientes a la comunidad.

¶ **8.2.b -** Necesidades de la comunidad y del centro.

¶ **8.2.c -** Revisión de las comunicaciones entre la familia y el centro por parte de los órganos de gobierno.

# 3. La comunidad como recurso

**Tema central**

¿Cómo puede el centro educativo comprometerse con su comunidad en beneficio mutuo?

**¿Qué importancia tiene esto?**

No hace tanto, seguro que la mayoría de los profesores vivía en la comunidad a la que pertenecía el colegio y tenía un interés directo en comprometerse con dicha comunidad y construir relaciones sólidas. No es habitual que eso ocurra hoy en día, de modo que los centros tienen que trabajar aún más para crear vínculos duraderos entre la comunidad y ellos.

Estas relaciones suelen tener dos tipos de impacto. Por un lado, existe una correlación directa entre vivir en una comunidad eficiente y el éxito académico. Por otro, desde una perspectiva educativa más amplia, es importante que el centro considere a la comunidad en el sentido amplio como un recurso válido y significativo que sirva de apoyo al aprendizaje y como elemento que facilite resultados educativos más amplios (ciudadanía, servicio a la comunidad, bienestar y contribución a la sociedad).

Cualquier modelo de enseñanza y aprendizaje eficientes, entre ellos el currículo educativo, tiene que hacer gala de un compromiso directo y explícito con la comunidad tanto como recurso relevante para el aprendizaje como medio de integrar el centro en la vida de la comunidad.

**Citas inspiradoras**

> “Volver a tejer redes sociales depende en parte de los esfuerzos de líderes locales dedicados que optan por perseguir sus propios objetivos […] por una ruta de construcción de capital social en ocasiones lenta, frecuentemente resbaladiza y en profunda transformación. Pero volver a tejer significa también depender de nuestra habilidad para crear nuevos espacios de reconocimiento, reconexión, conversión y debate” (Putman, 2003: 294).

"No duden jamás de que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos y comprometidos puede cambiar el mundo. De hecho, eso es lo que ocurre" (Margaret Mead).

### Para la discusión en grupo

Un centro educativo existe gracias a una comunidad y en los sistemas educativos más eficientes suele darse a menudo un estrecho vínculo entre el centro y su entorno geográfico. En Inglaterra parece que nos estuviéramos apartando de la idea de que el centro pertenece a su comunidad, pero eso no reduce su relevancia y la importancia potencial de los centros en lo referente al compromiso comunitario, la cooperación y el trabajo en beneficio muto.

Un buen punto de partida para los líderes es echar un vistazo a la web y los folletos informativos del centro. ¿Se trata de una representación realista del trabajo que lleva a cabo con su comunidad? ¿Funciona como catalizador o como obstáculo para avanzar en el desarrollo? Utilizad el recurso 8.3.a como base para el análisis y como foco de atención para los siguientes pasos. Si os animáis, pedidle a alguien ajeno al centro que complete también el cuadro.

Las interacciones entre el centro y la comunidad se pueden separar en tres grandes áreas:

**1.** La comunidad es un recurso para mejorar el currículo y la enseñanza y el aprendizaje:

- Guías y mentores procedentes de la comunidad.
- Experiencia laboral y seguimiento.
- Proyectos vivos (dentro y fuera del currículo).

**2.** Trabajar con la comunidad para aumentar la implicación y el bienestar del alumno:

- Especialista en las relaciones familiares.
- Programas de apoyo a los padres.
- Proyectos sobre vida saludable.

**3.** Contribuir a los proyectos de desarrollo de la comunidad:

- Trabajo voluntario en proyectos de mejora para la comunidad (espacios de juego, por ejemplo).
- Trabajar con grupos vulnerables.
- Trabajar en beneficio de organizaciones benéficas locales.

Utilizad 8.3.b para analizar el trabajo que vuestro centro está llevando a cabo actualmente con la comunidad y para identificar las prioridades para la siguiente fase en el plan de desarrollo.

Para que los vínculos entre centro y comunidad sean fructíferos se tienen que dar una serie de factores. En primer lugar, hay hacer un análisis cuidadoso de las condiciones estructurales. Se trata de los factores de apoyo a cualquier iniciativa, como la disponibilidad de recursos de diferentes fuentes y el uso de las políticas y las estrategias existentes que sostengan un proyecto comunitario. En segundo lugar, hay que establecer redes, "alojando" grupos pequeños dentro de otros mayores para crear una sensación mejorada de pertenencia y compromiso, y para fomentar las relaciones personales. En tercer lugar, debería crearse una sensación de interdependencia entre el centro educativo y la comunidad, desarrollando un clima de pertenencia global y colectivo mediante el desarrollo de un propósito común y valores compartidos. Y, por último, las redes de múltiples ramales de intereses y preocupaciones comunes asegurarán que la comunicación sea abierta y transparente. El recurso 8.3.c es ofrece como punto de partida para llevar a cabo un trabajo comunitario siguiendo estos cuatro pasos.

Los centros educativos más eficientes reconocen que construir sólidas conexiones comunitarias no es algo que se pueda dejar para el último minuto. La comunidad puede servir como recurso hasta el punto de que existe un respeto mutuo y una reciprocidad genuina cuyos beneficios funcionan en ambas direcciones; todo el mundo sale ganando.

## Preguntas clave

″¿Qué percepción creéis que tiene la comunidad del centro educativo?

″¿Qué categoría le otorga la documentación del centro a los vínculos con la comunidad?

″¿Cómo se gestionan las relaciones comunitarias en lo que respecta a personal y recursos?

″¿Quién es el responsable de gestionar los vínculos entre centro y comunidad?

## ¶ Recursos

# 4. Modelos de colaboración ganar-ganar

### Tema central

¿Cómo se puede crear un tipo de asociación que beneficie a todos?

### ¿Qué importancia tiene esto?

A los centros educativos se les dice una y otra vez que miren fuera de sus cuatro paredes para ampliar la experiencia del alumno. Si las relaciones se pueden estructurar de manera que duren y pasen a ser una parte importante del currículo, debemos estar ante la situación ideal. Hay más posibilidades de que las relaciones sean duraderas si el socio se beneficia tanto como el centro.

### Citas inspiradoras

> “La ley en la que todos salen ganando dice: ‘es mejor no hacerlo a tu manera ni a la mía, hagámoslo de la mejor manera’” (Greg Anderson).

> “Si no puedes rodearlo o atravesarlo, será mejor que negocies con ello” (Ashleigh Brilliant).

> “A menos que ambas partes ganen, ningún acuerdo puede ser permanente” (Jimmy Carter).

### Para la discusión en grupo

Hay muchas más posibilidades de que cualquier relación, sea del tipo que sea, triunfe si ambas partes están comprometidas en ello. Esto es tan aplicable a las asociaciones educativas como a las relaciones amorosas. No es muy probable que lo que sería el equivalente educativo de una relación de una noche, un acto en el que una segunda parte o socio aparece para dar apoyo ocasionalmente, vaya a proporcionar ventajas a largo plazo.

Un buen punto de partida para cualquier relación consiste en discutir sobre los beneficios mutuos desde el primer momento. El recurso 8.4.a, extensión del 1.3, es una herramienta eficaz de lluvia de ideas para comprender por qué todas las partes podrían querer implicarse en la asociación. Insta a los participantes a evaluar lo que les puede aportar a ellos, a los alumnos y al resto de la comunidad.

Una regla de oro sería apuntar a beneficios iguales a grandes rasgos para cada grupo. Si es así, el proyecto podría orientarse hacia el propio interés. Se corre el peligro de que la otra parte, el socio, pierda interés. A veces, la pregunta: "¿Qué te aporta esto?" confunde a muchos socios potenciales. Pero cuando se dan cuenta de que les preguntas porque quieres tener una relación larga y duradera, es muy probable que los más imaginativos centren la atención en cómo trabajar mejor con uno.

Algunos centros se dejan seducir por los "regalos" de partes externas, algo que se puede llegar a comprender teniendo en cuenta lo ajustado de los presupuestos, pero no hay que confundir esto con asociarse con alguien. Las asociaciones reales deberían aportar un elemento de valor a ambas partes.

La siguiente tabla ilustra algunos posibles beneficios:

| **Alumnos** | **Comunidad** | **Socios** |
|---|---|---|
| Relevancia de un currículo mejorado | Mayores oportunidades | Motivación para la plantilla |
| Visitas externas | Experiencia laboral | Tareas reales completadas por los alumnos |
| Tutor (en persona o electrónicamente) | Oportunidades de implicarse en el centro | Oportunidad de implicarse en la educación |
| Proyectos en el mundo real | Validación externa del trabajo | Relaciones públicas mejoradas |

Hemos visto ejemplos de centros que han creado una relación tan estrecha con alguna empresa y los proyectos que llevan a cabo se entretejen en todos los aspectos del currículo y forman parte natural tanto del centro como de la vida de la empresa asociada. Por ejemplo, el departamento de Idiomas crea material de estudio para educadores extranjeros; el departamento de Diseño y tecnología diseña y construye señales de seguridad; el departamento de Inglés crea el programa para unas conferencias y el

departamento de TIC realiza un curso formativo de Word o Excel para cursos de Primaria (dirigidos por los alumnos).

Puede que a algunos líderes esto les parezca explotación infantil. Si el centro no fuera más que una “solución” fácil para la empresa, esta sería una objeción totalmente válida. Sin embargo, si los proyectos se diseñan para mejorar el currículo existente, los alumnos cuentan con un contexto real en el que trabajar y el orgullo de ver que los “adultos” perciben sus logros como algo valioso.

Este modelo en el que todos ganan funciona no solo con los negocios, sino también entre establecimientos educativos. Los ejemplos van desde experiencia laboral imaginativa en una guardería hasta el departamento de arqueología de una universidad que está desarrollando un programa de estudiantes en prácticas en centros de Secundaria.

Si se quieren construir asociaciones fructíferas, el primer paso es hacer una lista de las áreas de vuestro trabajo actual que se beneficiaría de una colaboración externa. El recurso 8.4.b proporciona la base para este análisis. Utilizadlo para analizar el currículo de vuestro centro y valorar qué aspectos se podrían beneficiar del apoyo externo. Ya tenéis la lista de la compra. Ahora habría que pedir a vuestro socio que hiciera lo mismo. Cotejad ambas listas e identificad las áreas iniciales que podrían cubrir las necesidades de ambas partes.

Una vez identificadas un par de áreas de colaboración potenciales, realizad un cuadro donde se vean claramente las expectativas de ambas partes mediante el recurso 8.4.c. Las relaciones en las que las dos partes ganan requieren revisiones constantes para asegurarse de que las necesidades de las dos están siempre cubiertas, pero normalmente los beneficios superan las expectativas originales.

## Preguntas clave

˝¿Es capaz el centro de cubrir todas sus necesidades desde dentro?

˝¿Por qué queréis trabajar con alguien externo?

˝¿Qué puede aportar de utilidad para el centro? ¿Qué puede aportar el centro a ellos?

˝¿Os ocupáis de nutrir la relación para aseguraos de que es eficaz para ambas partes?

¶ **Recursos**

¶ **8.4.a -** Regla de tres para asociaciones eficaces.
¶ **8.4.b -** Identificar lagunas.
¶ **8.4.c -** Cuadro del proyecto de asociación.

# Recursos Capítulo 1

1.1.a - Buscar el equilibrio entre liderazgo y gestión. [Ú Volver]

**Buscar el equilibrio entre liderazgo y gestión**

- Marcar con una cruz en la diagonal el punto en el que te encuentras actualmente. Cotejar con el resto del equipo de trabajo.

**Gestión/operacional**

**A**

**Liderazgo/estratégico**

**A=Administración**[1]

1. Administración definida como trabajo que puede realizar un estudiante de 16 años inteligente (tareas rutinarias).

1.1.b - Dimensión estratégica del liderazgo. [Ú Volver]

Recurso 1.1.b

## Dimensión estratégica del liderazgo

| Dimensión | Trabajo estratégico en esta área | Tiempo dedicado a la actividad | % |
|---|---|---|---|
| **Principio**<br><br>Valores que orientan la cultura | | | |
| **Propósito**<br><br>¿Qué estamos haciendo? ¿Cuál es el foco de atención? | | | |
| **Personas**<br><br>Conseguir que el personal sea capaz de enseñar lo que haga falta enseñar | | | |

1.1.c - Buscar el lenguaje propio del liderazgo y la gestión [Ú Volver]

Recurso 1.1.c

## Buscar el lenguaje propio del liderazgo y la gestión

| Gestión | | Liderazgo | |
|---|---|---|---|
| Mejora | | Transformación | |
| Control | | Confianza | |
| Estricto | | Flexible | |
| Conformidad | | Creatividad | |
| Sistemas | | Relaciones | |
| Estándares | | Valores | |
| Enseñar | | Preparar y asesorar | |
| Normas | | Empoderar | |
| Total | | Total | |

1.2.a - Árbol del liderazgo eficaz [Ú Volver]

## Árbol del liderazgo eficaz

1. Padres
2. Comunidad
3. Personal del centro
4. Alumnos
5. ¿De qué modo está presente vuestra ética en las reacciones hacia:
6. ¿Basáis vuestras decisiones en vuestros principios?
7. ¿Cuáles son vuestros principios personales?
8. ¿Cuáles son los principios de los órganos de gobierno?
9. ¿Cuáles son los principios del centro?

1.2.b - Sistema de valores para el centro educativo [Ú Volver]

## Sistema de valores para el centro educativo

- **Marcad con una cruz en el continuo verdadero/falso lo que mejor se ajuste a vuestro centro.**

**1.** Tengo un punto de vista perfectamente claro y coherente de la naturaleza y el propósito de los centros y el sistema educativo.

Falso verdadero

**2.** Confío en la equidad del centro.

Falso verdadero

**3.** Mi comportamiento representa los estándares morales y profesionales a los que aspiramos como centro.

Falso verdadero

**4.** Tomo las decisiones fijándome más en los valores que en aspectos pragmáticos.

Falso verdadero

**5.** Superviso regularmente la experiencia de los miembros de la comunidad escolar frente a nuestras aspiraciones.

Falso verdadero

**6.** Confío en que el bienestar de los jóvenes es lo más importante para el centro.

Falso verdadero

**7.** Tengo claros mis estándares y no me asusta afrontar un bajo rendimiento.

Falso verdadero

**8.** Nuestros valores se basan en el consenso y se aplican con coherencia.

Falso verdadero

**9.** Me esfuerzo por asegurar que los valores del centro se conozcan, compartan, comprendan y se actúe a partir de ellos.

Falso verdadero

**10.** Los valores compartidos están presentes en las actividades de liderazgo y gestión diarias.

Falso verdadero

1.3.a - ¿Quién dirige el centro? [Ú Volver]

**Recurso 1.3.a**

## ¿Quién dirige el centro?

**1. ¿Qué quieren los órganos de gobierno?**
**2. ¿Qué quieren los padres?**
**3. ¿Qué quiere el equipo de liderazgo?**

**4. ¿Qué queréis vosotros?**

**5. ¿Cuál es nuestro objetivo?**

**6. ¿Qué quieren los patrocinadores/autoridades locales?**
**7. ¿Qué quieren el gobierno?**
**8. ¿Qué quiere el personal del centro?**

1.3.b - ¿Resistirían tus opiniones un examen minucioso? [Ú Volver]

**¿Resistirían vuestras opiniones un examen minucioso?**

| **Líneas de la decisión tomada** | **¿Cómo se llegó a esa decisión?** | **¿Qué se espera conseguir?** | **¿Qué pruebas hay de que podría funcionar?** |
|---|---|---|---|
| | | | |

1.3.c - ¿Cuál es el rumbo que sigue el centro? [Ú Volver]

Recurso 1.3.c

## ¿Qué rumbo sigue el centro?

1. ¿Dónde estamos ahora mismo?

2. ¿Cómo vamos a llegar?

3. Dónde queremos estar

1.3.d - Juramento de valentía. [Ú Volver]

## Juramento de valentía

*Hay quienes piensan que la valentía consiste en vivir sin miedo,*
*pero no es cierto.*
*La valentía consiste en vivir a pesar del miedo*
*y en hacer lo que sea necesario.*

"Juramento de valentía", **Lynn Johnstone**.

### Juramento de valentía del equipo:

**Haremos:**

**Para cuando:**

**Firmado:** **Fecha:**

### Juramento de valentía personal:

**Haré:**

**Para cuando:**

**Firmado:** **Fecha:**

1.4.a - Desarrollo del liderazgo en el equipo de trabajo. [Ú Volver]

Recurso 1.4.a

## Desarrollo del liderazgo en el equipo de trabajo

| **Aspecto** | **Desarrollo identificado** | **Por** | **Cuando** |
|---|---|---|---|
| Aprender para comprender (aplicación al contexto propio) | | | |
| Guiar y aconsejar | | | |
| Aprender haciendo | | | |
| Proyectos colaborativos | | | |
| Otros | | | |

1.4.b - Puntos fuertes y puntos débiles personales. [Ú Volver]

## Puntos fuertes y puntos débiles personales

Puntos fuertes

Desafío en el liderazgo

Reflexión interior

Áreas para desarrollar

1.4.c - Últimas novedades en investigación especializada en el tema. [Ú Volver]

Recurso 1.4.c

## Registro de lectura de estudios de investigación

| Título | Autor | Tema | ¿Por qué nos resultó interesante? | ¿Quién más debería leerlo? | Leído por |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

1.5.a - Cuestionario sobre la cultura en la escuela: alumno. [Ú Volver]

## Cuestionario sobre la cultura en el centro: alumno

**Fecha:** **curso:**

| | Pregunta | De acuerdo | En desacuerdo | Ni una cosa ni la otra |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Hay demasiadas normas en el centro. | | | |
| 2 | Hay siempre muchas ideas nuevas en el centro. | | | |
| 3 | A los profesores no les gusta el cambio. | | | |
| 4 | Los profesores hacen siempre lo que se les manda. | | | |
| 5 | Hay una actitud siempre sincera en el centro. | | | |
| 6 | Los miembros del personal hablan mal de nosotros. | | | |
| 7 | El director le dice a todo el mundo lo que tiene que hacer. | | | |
| 8 | El centro es como una gran familia. | | | |
| 9 | Parece que se nota más lo que hago mal que lo que hago bien. | | | |
| 10 | El personal no se comunica mucho entre sí. | | | |
| 11 | Al director le gusta que todo el mundo se implique en las decisiones. | | | |
| 12 | No creo que el personal comparta ideas sobre la forma de educar. | | | |
| 13 | Cuando surge un problema, se crea una nueva norma. | | | |
| 14 | Tenemos muchas tradiciones y ceremonias. | | | |
| 15 | No solemos recibir recompensas. | | | |
| 16 | Casi todos los profesores hacen las cosas igual. | | | |
| 17 | Suelo recibir felicitaciones/recompensas | | | |
| 18 | No me parece que haya muchas ideas nuevas en el centro. | | | |

1.5.b - Cuestionario sobre la cultura en la escuela: profesorado. [Ú Volver]

## Cuestionario sobre la cultura en el centro: profesorado

**Fecha:** **Perfil laboral:**

| | Pregunta | De acuerdo | En desacuerdo | Ni una cosa ni la otra |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Hay demasiadas normas en el centro. | | | |
| 2 | Hay siempre muchas ideas nuevas en el centro. | | | |
| 3 | A los profesores no les gusta el cambio. | | | |
| 4 | Los profesores hacen siempre lo que se les manda. | | | |
| 5 | Hay una actitud siempre sincera en el centro. | | | |
| 6 | Los miembros del personal hablan mal de los alumnos. | | | |
| 7 | El director le dice a todo el mundo lo que tiene que hacer. | | | |
| 8 | El centro es como una gran familia. | | | |
| 9 | Parece que se nota más lo que hago mal que lo que hago bien. | | | |
| 10 | El personal no se comunica mucho entre sí. | | | |
| 11 | Al director le gusta que todo el mundo se implique en las decisiones. | | | |
| 12 | No creo que el personal comparta ideas sobre la forma de educar. | | | |
| 13 | Cuando surge un problema, se crea una nueva norma. | | | |
| 14 | Tenemos muchas tradiciones y ceremonias. | | | |
| 15 | No solemos recibir recompensas. | | | |
| 16 | Casi todos los profesores hacen las cosas igual. | | | |
| 17 | Los chicos suelen recibir felicitaciones/recompensas. | | | |
| 18 | No me parece que haya muchas ideas nuevas en el centro. | | | |

1.5.c - Cuestionario sobre la cultura en la escuela: visitante. [Ú Volver]

## Cuestionario sobre la cultura en el centro: visitante

**Fecha:** **Motivo de la visita:**

| | Pregunta | De acuerdo | En desacuerdo | Ni una cosa ni la otra |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Parece que hay demasiadas normas en el centro. | | | |
| 2 | El centro parece un lugar innovador. | | | |
| 3 | Creo que no gusta mucho el cambio por aquí. | | | |
| 4 | Creo que los profesores hacen lo que se les manda. | | | |
| 5 | Parece un centro sincero. | | | |
| 6 | Parece que hay mala opinión sobre personal, docentes y alumnos. | | | |
| 7 | Parece que el director le dice a todo el mundo lo que tiene que hacer. | | | |
| 8 | El centro es como una gran familia. | | | |
| 9 | Parece que se pone más atención en el mal comportamiento que en los logros. | | | |
| 10 | No parece que haya mucha comunicación entre el personal. | | | |
| 11 | Parece un centro muy democrático. | | | |
| 12 | No parece que las relaciones entre profesores sean muy cercanas. | | | |
| 13 | Parece que hay muchas normas nuevas. | | | |
| 14 | Parece que hay muchas tradiciones y ceremonias en el centro. | | | |
| 15 | No parece que los alumnos reciban muchas recompensas. | | | |
| 16 | Parece que casi todos los profesores hacen las cosas igual. | | | |
| 17 | Los chicos suelen recibir felicitaciones/recompensas. | | | |
| 18 | No parece que gusten mucho las nuevas ideas en este centro. | | | |

1.5.d - Cuestionario sobre la cultura en la escuela: líder. [Ú Volver]

## Cuestionario sobre la cultura en el centro: líder

| | Pregunta | De acuerdo | En desacuerdo | Ni una cosa ni la otra |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Ha aumentado el número de normas este año. | | | |
| 2 | Hay siempre muchas ideas nuevas en el centro. | | | |
| 3 | A los profesores no les gusta el cambio. | | | |
| 4 | Los profesores hacen casi siempre lo que se les manda. | | | |
| 5 | Hay una actitud siempre sincera en el centro. | | | |
| 6 | Los miembros del personal hablan mal de los alumnos. | | | |
| 7 | El director le dice a todo el mundo lo que tiene que hacer. | | | |
| 8 | El centro es como una gran familia. | | | |
| 9 | Parece que se nota más lo que hace mal el personal que lo que hace bien. | | | |
| 10 | El personal no se comunica mucho entre sí. | | | |
| 11 | Las decisiones se toman casi siempre involucrando al mayor número de personas. | | | |
| 12 | No creo que el personal comparta ideas sobre la forma de educar. | | | |
| 13 | Cuando surge un problema, se crea una nueva norma. | | | |
| 14 | Tenemos muchas tradiciones y ceremonias. | | | |
| 15 | No ponemos mucha atención en recompensar al personal. | | | |
| 16 | Casi todos los profesores hacen las cosas igual. | | | |
| 17 | Los chicos suelen recibir felicitaciones/recompensas. | | | |
| 18 | No parece que haya muchas ideas nuevas en el centro. | | | |

1.5.e - Cuadro resumen sobre la cultura en la escuela. [Ú Volver]

## Cuadro resumen sobre la cultura en el centro

**Los cuatro cuestionarios 1.5 (a, b, c, d y e) constituyen un punto de partida para el debate, nada más.**

- Puntuad con +1 si estáis de acuerdo; -1 si no estás de acuerdo; y 0 si no es ni una cosa ni la otra.
- Sumad las puntuaciones de las preguntas 1, 4, 7, 13 y 16 sobre los indicadores de cultura burocrática.
- Sumad las puntuaciones de las preguntas 2, 5, 8, 11, 14 y 17 sobre los indicadores de cultura colegial.
- Sumad las puntuaciones de las preguntas 3, 6, 9, 12, 15 y 18 sobre los indicadores de cultura tóxica.
- Anotad los valores en la tabla siguiente.

| Tipo de cuestionario | Burocrática | Colegial | Tóxica |
|---|---|---|---|
| **Alumno** | | | |
| **Personal** | | | |
| **Visitante** | | | |
| **Líder** | | | |
| **Total** | | | |

- Mostrad el porcentaje de cada mentalidad que se aprecie en vuestro centro y acompañad de los comentarios pertinentes:

**¿Qué querríais cambiar de la cultura de vuestro centro?**

| Burocrática | Colegial | Tóxica |
|---|---|---|
| | | |

**¿Qué vais a hacer y cuándo?**

| Qué | Quién | Cuándo |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

1.6.a - ¿En qué medida eres responsable? [Ú Volver]

**Recurso 1.6.a**

## ¿En qué medida eres responsable?

- **Indica la influencia que tienen los diferentes aspectos de la responsabilidad que identifiques en la práctica educativa que llevas a cabo.**

1. **Responsabilidad reguladora**
2. **Responsabilidad profesional**
3. **Responsabilidad del mercado**

1.6.b - Los estándares de los profesores. [Ú Volver]

**Recurso 1.6.b**

## Los estándares de los profesores

*Los estándares de los profesores* (Ministerio de Educación, 2013:10-13) establece que un profesor debe:

**1. Establecer unas expectativas altas que sirvan de inspiración, que motiven y supongan un desafío para los alumnos.**

- Establecer un clima seguro y estimulante para los alumnos, basado en el respeto mutuo.
- Marcar objetivos que supongan un esfuerzo y un desafío para los alumnos sean cuales sean el estrato social al que pertenecen, sus capacidades y su disposición.
- Demostrar de forma coherente las actitudes, los valores y el comportamiento positivos que se espera de los alumnos.

**2. Fomentar un progreso y unos resultados buenos por parte de los alumnos**

- Responsabilizarse de los logros, el progreso y los resultados obtenidos por los alumnos.
- Ser consciente de las capacidades de los alumnos así como de su conocimiento previo, y planificar una formación que trabaje sobre esa base.
- Hacer que los alumnos reflexionen sobre sus progresos y sus necesidades emergentes.
- Demostrar conocimiento y comprensión del aprendizaje de los alumnos y saber el impacto que esto tiene en la enseñanza.
- Animar a los alumnos a ser responsables y adoptar una actitud consciente de su trabajo y estudio.

**3. Demostrar un óptimo conocimiento de la materia y el currículum**

- Poseer un amplio conocimiento de las áreas de materia y currículum, fomentar y mantener el interés de los alumnos en la materia y manejar los malentendidos.
- Demostrar una comprensión decisiva de los avances en las áreas de materia y currículum, y promover el valor de la educación.
- Demostrar la comprensión de la responsabilidad de promover unos altos estándares de formación y comunicación, y el uso correcto de la lengua, independientemente de la materia que enseñe el profesor.
- En el caso de enseñar a leer, demostrar una comprensión clara del método fonético sintético.
- En el caso de enseñar matemáticas, demostrar una clara comprensión de las estrategias pedagógicas apropiadas.

**4. Planificar lecciones bien estructuradas**

- Impartir conocimiento y favorecer la comprensión mediante un uso eficaz del tiempo que dura la clase.
- Promover el amor por aprender y la curiosidad intelectual de los niños.
- Mandar deberes para casa y planificar otras actividades extraescolares que consoliden y amplíen el conocimiento y la comprensión adquirida por los alumnos.
- Reflexionar sistemáticamente sobre la eficacia de las lecciones y los enfoques que se dan a la enseñanza.
- Contribuir al diseño y la preparación de un currículum atractivo dentro del área de cada materia.

**5. Adaptar la enseñanza de manera que dé respuesta tanto a los puntos fuertes como a las necesidades de todos los alumnos**

**Recurso 1.6.b**

- Saber cuándo y cómo diferenciar apropiadamente mediante enfoques que capaciten a los alumnos para recibir una enseñanza eficaz.
- Comprender perfectamente que existen determinados factores que pueden inhibir la capacidad de aprendizaje de los alumnos y cómo superarlos.
- Demostrar tener conciencia del desarrollo físico, social e intelectual de los niños y saber adaptar la enseñanza de manera que dé soporte a la educación de los alumnos en los distintos estadios del desarrollo.
- Comprender claramente las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, los alumnos con altas capacidades, los que no tienen el inglés como lengua materna o los que tienen alguna discapacidad, y ser capaz de seguir y valorar enfoques pedagógicos específicos que despierten su interés y les proporcione apoyo.

**6. Hacer un uso acertado y productivo de la evaluación**

- Saber y comprender cómo evaluar una determinada materia y el área del currículum, incluidos los requisitos de evaluación reglamentarios.
- Asegurar el progreso de los alumnos mediante evaluación formativa y sumativa.
- Supervisar el progreso, establecer objetivos y planificar lecciones mediante el uso de datos relevantes.
- Hacer las observaciones oportunas a los alumnos de forma regular, tanto oralmente como por escrito, y animarlos a que respondan a dichas observaciones.

**7. Gestionar el comportamiento de manera eficiente en beneficio de un entorno de aprendizaje apropiado y seguro**

- Establecer unas normas y rutinas de comportamiento dentro del aula claras y responsabilizarse de promover una conducta apropiada tanto dentro del aula como en el resto del centro, de acuerdo con la política establecida por este.
- Establecer unas expectativas de comportamiento altas y un marco disciplinario formado a partir de distintas estrategias, utilizando los elogios, los castigos y las recompensas de forma justa y coherente.
- Gestionar las clases con eficacia, siguiendo enfoques adaptados a las necesidades de los alumnos con el objeto de involucrarlos y motivarlos.
- Mantener una buena relación con los alumnos, mostrar una autoridad apropiada y actuar con decisión cuando sea necesario.

**8. Cumplir con responsabilidades profesionales más amplias**

- Contribuir positivamente a la vida y el espíritu del centro.
- Cultivar relaciones profesionales eficientes con los colegas y saber cómo y cuándo pedir consejo y el apoyo de especialistas.
- Aprovechar el apoyo del profesorado de manera eficiente.
- Responsabilizarse de mejorar la enseñanza a través del desarrollo profesional apropiado, respondiendo a los consejos y las observaciones de los colegas.
- Comunicarse de manera eficaz con los padres en lo que respecta a los logros y el bienestar de los alumnos.

1.6.c - ¿Está tu centro a la altura del sistema de responsabilidad finés? [Ú Volver]

Recurso 1.6.c

## ¿Está tu centro a la altura del sistema de responsabilidad finés?

| Responsabilidad finesa | ¿Cómo lo hacéis vosotros? |
|---|---|
| **Calidad humana**<br><br>Un concepto humanista de las personas y un respeto hacia los seres humanos forman la base de principios éticos. Debe respetarse la calidad de un ser humano independientemente, por ejemplo, del sexo, la edad, la religión, los orígenes, las opiniones o las capacidades de la persona. | |
| **Honradez**<br><br>La honradez con uno mismo y con las interacciones de uno constituyen los cimientos del trabajo del profesor. | |
| **Relación de los profesores con el trabajo**<br><br>En su trabajo, los profesores se comprometen a cumplir las normas que definen ese trabajo y también con la ética de la profesión. Realizan sus tareas de forma responsable. Desarrollan su trabajo y evalúan sus propias actividades. Aceptan que no son infalibles y están dispuestos a reconsiderar sus puntos de vista. | |

**Fuente: OAJ, n.d.**

# Recursos Capítulo 2

2.1.a - ¿Mejorar o transformar? [Ú Volver]

Recurso 2.1.a

## ¿Mejorar o transformar?

| ¿Qué nos gustaría mejorar de la enseñanza y el aprendizaje? | ¿Cómo sería mejorar en un 5%? | ¿Cómo hacerlo? |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

¿En qué redundaría ese 5% en el centro?

¿Es necesario plantearse esta transformación?

Fuente: Diálogos sobre liderazgo © John West-Burnham y Dave Harris, 2015.

2.1.b - Posibles transformaciones. [Ú Volver]

## Posibles transformaciones

| ¿Qué problema queremos resolver? | | |
|---|---|---|
| Transformación posible 1 | Transformación posible 2 | Transformación posible 3 |
| -Puntos fuertes potenciales | -Puntos fuertes potenciales | -Puntos fuertes potenciales |
| -Puntos débiles potenciales | -Puntos débiles potenciales | -Puntos débiles potenciales |
| Escenario preferido | | |
| | | |

Fuente: Diálogos sobre liderazgo © John West-Burnham y Dave Harris, 2015.

2.1.c - Curva sigmoide. [Ú Volver]

**Recurso 2.1.c**

**Curva sigmoide**

**a**

**b**

**Tiempo**

Fuente: Diálogos sobre liderazgo © John West-Burnham y Dave Harris, 2015.

2.2.a - ¿Es la vuestra una visión compartida? [Ú Volver]

**Recurso 2.2.a**

## ¿Es la vuestra una visión compartida?

| Papel | ¿Cuál es la visión del líder? | ¿La compartís? |
|---|---|---|
| **Líder *senior*** | | |
| **Líder de nivel medio** | | |
| **Profesor titular** | | |
| **Asistente del profesor** | | |
| **Personal de apoyo** | | |
| **Alumno** | | |
| **Dirección del centro** | | |

2.2.b - Revisad vuestra visión. [Ú Volver]

**Recurso 2.2.b**

## Revisar vuestra visión

| | | |
|---|---|---|
| **¿Cuál es vuestra visión?** | | |
| **¿Dónde se refleja?** | | |
| **¿Cuándo se cambió por última vez?** | | |
| **¿Presenta...** | **Éxito** | **Desarrollo** |
| Un compromiso con los valores centrales? | | |
| La confirmación explícita del propósito: el asunto que tenéis entre manos? | | |
| Prioridades perfectamente claras las prioridades? | | |
| Una indicación de cómo será el centro si la visión se pone en práctica? | | |
| ¿Cómo podéis mejorar vuestra visión? | | |

2.2.c - Implantación en todo el centro. [Ú Volver]

**Recurso 2.2.c**

## Implantación en todo el centro

| Formas de mejorar la implantación de la visión | ¿Por qué este foco de atención? | ¿Por qué esta estrategia? | Coste aproximado | Plan para la implantación | Responsabilidades de la implantación |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

2.3.a - Planificación de escenarios: control. [Ú Volver]

## Planificación de escenarios: control

| | Control curricular desde el gobierno central | | Libertad curricular absoluta |
|---|---|---|---|
| Efecto en la comunidad | | | |
| Efecto en las necesidades de los alumnos | | | |
| ¿Qué necesitáis para prepararos para este escenario? | | | |

2.3.b - Planificación de escenarios: economía. [Ú Volver]

## Planificación de escenarios: economía

| | Control económico desde el gobierno central | | Autonomía económica absoluta |
|---|---|---|---|
| Efecto en la comunidad | | | |
| Efecto en las necesidades de los alumnos | | | |
| ¿Qué necesitáis para prepararos para este escenario? | | | |

2.3.c - Planificación de escenarios: pruebas. [Ú Volver]

## Planificación de escenarios: pruebas

| | Pruebas controladas por el gobierno | Control de la evaluación por parte del profesor |
|---|---|---|
| Efecto en la comunidad | | |
| Efecto en las necesidades de los alumnos | | |
| ¿Qué necesitáis para prepararos para este escenario? | | |

2.3.d - Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): exámenes. [Ú Volver]

## Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): exámenes

| | Atención centrada en el resultado de los exámenes | Atención centrada en la actitud y las destrezas |
|---|---|---|
| Efecto en la comunidad | | |
| Efecto en las necesidades de los alumnos | | |
| ¿Qué necesitáis para prepararos para este escenario? | | |

2.3.e - Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): carreras. [Ú Volver]

Recurso 2.3.e

## Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): carreras

| | Vuelta a la manufactura tradicional | nuevos tipos de trabajo principalmente |
|---|---|---|
| Efecto en la comunidad | | |
| Efecto en las necesidades de los alumnos | | |
| ¿Qué necesitáis para prepararos para este escenario? | | |

2.3.f - Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): profesiones. [Ú Volver]

Recurso 2.3.f

## Planificación de escenarios (necesidades de los alumnos): profesiones

| | Preparar para realizar una profesión | Preparar para ocupar distintos puestos |
|---|---|---|
| **Efecto en la comunidad** | | |
| **Efecto en las necesidades de los alumnos** | | |
| **¿Qué necesitáis para prepararos para este escenario?** | | |

2.4.a - ¿Cómo responde vuestro centro al cambio? [Ú Volver]

## ¿Cómo responde vuestro centro al cambio?

| | Puntuación de 1 a 10 | Evidencia | Objetivos |
|---|---|---|---|
| Poniendo el foco de atención en el bienestar social, físico y emocional como iniciador de la equidad. | | | |
| Despertando el interés de las familias y las comunidades al considerarlas parte integrante de la educación. | | | |
| Convirtiendo los centros educativos en recursos comunitarios. | | | |
| Contemplando las posibilidades de obtención de empleo como resultado educativo válido para todos. | | | |
| Reorganizando la enseñanza y el aprendizaje en torno a la tecnología de la información. | | | |
| Desarrollando relaciones colaborativas con otros centros, agencias sociales y negocios. | | | |
| Potenciando que los centros educativos lideren iniciativas sociales para reconocer problemas sociales y medioambientales. | | | |

2.4.b - ¿Y si...? [Ú Volver]

## ¿Y si...?

Los cambios suelen despertar escepticismo dentro del centro educativo. Utilizar un escenario de "¿Y si...?" puede ser una manera más sutil aunque igualmente poderosa de explorar la necesidad de cambio. Recomendamos personalizar las preguntas, pero ofrecemos las siguientes para utilizarlas como punto de partida.

- *¿Y si el centro no hubiera existido?*
- *¿Y si el centro permaneciera exactamente igual los próximos 50 años?*
- *¿Y si el centro comenzara a trabajar exactamente igual que hace 50 años?*
- *¿Y si el centro le diera la vuelta a las horas lectivas?*
- *¿Y si no hubiera profesores?*
- *¿Y si no tuviéramos ordenadores?*
- *¿Y si cada niño tuviera al alcance la tecnología más avanzada?*
- *¿Y si no hubiera cursos?*
- *¿Y si aprendiéramos con grupos de edades mixtas?*
- *¿Y si diéramos las clases en una tienda del barrio?*
- *¿Y si la escuela fuera una tienda?*
- *¿Y si no hubiera mesas?*
- *¿Y si no hubiera sillas?*
- *¿Y si no hubiera pizarras en las aulas?*
- *¿Y si las clases fueran de 50 alumnos?*
- *¿Y si hubiera clase por la tarde?*
- *¿Y si todo el mundo quisiera hacer los deberes?*
- *¿Y si no tuviéramos líderes educativos?*
- *¿Y si no tuviéramos apoyo en el aula?*

2.5.a - Espiral hacia fuera. [Ú Volver]

**Recurso 2.5.a**

## Espiral hacia fuera

**Tema que se está desarrollando:**

2.5.b - Espiral hacia dentro. [Ú Volver]

## Espiral hacia dentro

**Decisión que se busca:**

**Medidas que se van a tomar:**

# Recursos Capítulo 3

3.1.a - El modelo copo de nieve de creatividad.

3.1.b - Plan de creatividad para el centro.

3.2.a - Planificación de la investigación.

3.2.b - Resultados de la investigación.

3.3.a - Investigar las actitudes frente al cambio.

3.4.a - ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Personal docente).

3.4.b - ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Alumnos).

3.4.c - Tabla de actividades dirigida al personal docente.

3.5.a - Exigencias para los líderes.

3.5.b - Buscar el equilibrio en el liderazgo.

3.5.c - Madurez organizacional.

3.1.a - El modelo copo de nieve de creatividad. [Ú Volver]

## El modelo copo de nieve de creatividad

- **Utilizad esta herramienta de forma creativa para valorar si la creatividad es equilibrada dentro de vuestro equipo.**

1. Aportar estructura y claridad
2. Identificar los problemas
3. Buscar nuevas perspectivas
4. Estar dispuesto a correr riesgos
5. Estar abierto a las críticas
6. Motivación intrínseca

3.1.b - Plan de creatividad para el centro. [Ú Volver]

## Un plan de creatividad para tu escuela

3.2.a - Planificación de la investigación. [Ú Volver]

Recurso 3.2.a

## Planificación de la investigación

| | |
|---|---|
| **¿Qué pregunta quiero responder?** | |
| **¿Qué técnicas podría utilizar para hacerlo?** | |
| **Esbozar los pasos que seguiré** | |
| **¿Qué prejuicios debería tratar de evitar?** | |
| **¿Qué ayuda me puede ofrecer un asistente de investigación de dentro del propio centro?** | |
| **Programación de la investigación** | |

3.2.b - Resultados de la investigación. [Ú Volver]

## Resultados de la investigación

| | |
|---|---|
| **¿Qué preguntas traté de responder?** | |
| **¿Qué técnicas utilicé para ello?** | |
| **Esbozar los pasos seguidos** | |
| **¿Cómo conseguí que fuera un trabajo "justo"?** | |
| **Esbozar los hallazgos iniciales** | |
| **Acción recomendada como resultado de este trabajo** | |

3.3.a - Investigar las actitudes frente al cambio. [Ú Volver]

Recurso 3.3.a

## Investigar las actitudes frente al cambio

• Marcad vuestro punto de vista con una cruz en cada afirmación propuesta.

| | | |
|---|---|---|
| **Odio la ambigüedad** | | **Me gusta la ambigüedad** |
| **Prefiero las soluciones simples** | | **Me gusta la incertidumbre** |
| **Los demás me confunden** | | **Comprendo a los demás** |
| **No soy buen negociador** | | **Soy buen negociador** |
| **No me resulta fácil alcanzar el consenso** | | **Me resulta fácil alcanzar el consenso** |
| **No me gusta la apertura** | | **Soy muy transparente** |
| **Evito los puntos de vista alternativos** | | **Busco puntos de vista alternativos** |
| **No me gusta la diferencia** | | **¡Viva la diferencia!** |

3.4.a - ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Personal docente).

[Ú Volver]

## ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Personal docente)

**1. ¿Con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo?**

- **a.** El equipo de liderazgo me anima a probar cosas nuevas y a correr riesgos en mi forma de enseñar.
- **b.** Algunos de los miembros del equipo de liderazgo me animan de vez en cuando a correr riesgos en mi forma de enseñar.
- **c.** Casi nunca me animan a correr riesgos y a probar cosas nuevas dentro de la enseñanza.
- **d.** He encontrado una buena forma de enseñar y no quiero cambiar.

**2. Describe una lección que recuerdes por haber sido diferente, una en la que los alumnos aprendieron de otra forma.**

**3. ¿Crees que es una buena forma de aprender? ¿Por qué?**

**4. ¿Crees que a los profesores de vuestro centro les importa cometer errores?**

**5. ¿Crees que a los profesores les importa que los alumnos cometan errores?**

**6. ¿Crees que el centro anima a los alumnos a cometer errores en su aprendizaje?**

**7. ¿Crees que a algunos de tus colegas les pone nerviosos intentar hacer las cosas de otro modo? ¿Por qué?**

**8. ¿Crees que el director preferiría que se conociera al centro por "correr riesgos" o "por no correr nunca riesgos?**

**9. Si el centro estuviera dispuesto a correr un riesgo importante, ¿cuál sería?**

3.4.b - ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Alumnos). [Ú Volver]

Recurso 3.4.b

## ¿Hasta qué punto se muestra vuestro centro reacio al riesgo? (Alumnos)

**1. ¿Con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo?**

**a.** Todos mis profesores me animan a probar cosas nuevas y a correr riesgos en mi aprendizaje.

**b.** Algunos de mis profesores me animan a probar nuevas formas de aprender y a correr riesgos.

**c.** Casi nunca me animan a correr riesgos y a probar nuevas formas de aprender.

**d.** Mi aprendizaje es muy predecible. Nadie me anima a aprender de formas distintas.

**2. Describe una lección que recuerdes por haber sido diferente, una en la que aprendieras de otra forma.**

**3. ¿Crees que fue una buena forma de aprender? ¿Por qué?**

**4. ¿Crees que a los profesores les importa cometer errores?**

**5. ¿Crees que a los profesores les importa que tú cometas errores?**

**6. ¿Crees que es bueno cometer errores en el aprendizaje? ¿Por qué?**

**7. ¿Crees que a algunos de tus profesores les pone nerviosos intentar hacer las cosas de otro modo? ¿Por qué?**

**8. ¿Crees que el director preferiría que se conociera al centro por "correr riesgos" o "por no correr nunca riesgos?**

**9. Si el centro estuviera dispuesto a correr un riesgo importante, ¿cuál sería?**

3.4.c - Tabla de actividades dirigida al personal docente. [Ú Volver]

Recurso 3.4.c

## Tabla de actividades dirigida al personal docente

| | |
|---|---|
| Morir el año que viene | Encontrar una perla dentro de una ostra |
| Nacer con 11 dedos en manos o pies | Que te alcance un rayo |
| Morirte por culpa de unos fuegos artificiales | Salir con una supermodelo |
| Que te toque la lotería | Tener cáncer |
| Hacerse atleta profesional | Que te ataque un tiburón |
| Que te mate un puma | Morir en un accidente de avión |
| Que te llamen para formar parte de un jurado popular | Que te toque una escalera real en una mano de póquer |
| Llegar a presidente de Estados Unidos | Ganar un Oscar |

3.5.a - Exigencias para los líderes. [Ú Volver]

Recurso 3.5.a

## Exigencias para los líderes

Personas

Gestión

Liderazgo

Sistemas

3.5.b - Buscar el equilibrio en el liderazgo. [Ú Volver]

**Recurso 3.5.2**

## Buscar el equilibrio en el liderazgo

- Considera cada una de estas cuatro aparentes contradicciones a las que uno se enfrenta cada día.
- Marca con una cruz el lugar en el que sientes que trabajas más cómodo.
- Después, marca con un círculo dónde crees que tienes que trabajar.
- Indica en cada caso qué pruebas tienes para haber puesto la cruz donde la has puesto y esbozar cualquier cambio que quieras realizar.

**Estricto** **Flexible**

¿Por qué pones la cruz aquí?

¿Qué cambios quieres realizar y por qué?

**Mejora** **Transformación**

¿Por qué pones la cruz aquí?

¿Qué cambios quieres realizar y por qué?

**Control** **Confianza**

¿Por qué pones la cruz aquí?

¿Qué cambios quieres realizar y por qué?

**Conformidad** **Creatividad**

¿Por qué pones la cruz aquí?

¿Qué cambios quieres realizar y por qué?

¿Cómo afecto esto a tu trabajo en equipo?

3.5.c - Madurez organizacional. [Ú Volver]

Recurso 3.5.c

## Madurez organizacional

| Inmadura | Madura |
|---|---|
| Pruebas internas: | |
| Pruebas externas: | |
| Aspectos en los que centrarse: | |

# Recursos Capítulo 4

4.1.a - Nivel de confianza.

4.1.b - Factores que influyen en una calidad alta de enseñanza y aprendizaje.

4.1.c - Formación profesional continua o práctica conjunta entre docentes.

4.1.d - Guiar y aconsejar.

4.1.e - Estrategias de liderazgo para cerrar la brecha en la igualdad.

4.2.a - Recabar la jerga.

4.2.b - Planificar los diálogos.

4.2.c - Llevar un registro de los diálogos para el aprendizaje.

4.3.a - Registro de la observación del interés del alumno.

4.3.b - Aumentar el interés del alumno.

4.4.a - Estrategias para enseñar y aprender (alumnos).

4.4.b - Estrategias para enseñar y aprender (evaluación de los docentes de las opiniones de los alumnos).

4.4.c - Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje (líderes).

4.5.a - ¿Funcionan los modelos de enseñanza y aprendizaje?

4.5.b - Poner en práctica distintos modelos de enseñanza.

4.6.a - Evaluar el esfuerzo en las mejoras educativas.

4.6.b - Actividades de liderazgo personales.

4.6.c - Liderazgo eficaz.

4.1.a - Nivel de confi anza. [Ú Volver]

## Nivel de confianza

Bryk et al. (2010:45-46) hacen referencia a un estudio longitudinal detallado y sistemático llevado a cabo desde 1989 y que inspeccionaba más de 100 centros educativos que han mejorado frente a otros más de 100 centros que han empeorado. Las principales diferencias entre unos y otros permite identificar un marco de mejora educativa formado por cinco "puntales esenciales":

**1.** Liderazgo como motor del cambio.

**2.** Vínculos entre padres y comunidad.

**3.** Capacidad profesional: promover la calidad del personal y centrarse en mejorar.

**4.** Clima de aprendizaje centrado en el alumno.

5. Guía educativa: hacer énfasis en alcanzar unos logros educativos ambiciosos para todos los alumnos.

**¿Qué resultados obtenéis en cada área?**

| Área | Logros en esta área | Siguientes pasos en esta área |
|---|---|---|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |

4.1.b - Factores que infl uyen en una calidad alta de enseñanza y aprendizaje. [Ú Volver]

## Factores que influyen en una calidad alta de enseñanza y aprendizaje

| | |
|---|---|
| **Promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo de los docentes**<br><br>Tamaño del efecto 0,84 | Esta dimensión del liderazgo se describe tanto promoviendo como participando porque se trata de algo más que apoyar o auspiciar a otros miembros del personal en su aprendizaje. El líder participa en el aprendizaje como líder, aprendiz o ambas cosas. Los contextos de este aprendizaje pueden ser formales e informales. |
| **Establecer los objetivos y las expectativas**<br><br>Tamaño del efecto 0,42 | El liderazgo marca la diferencia en los alumnos mediante el énfasis que pone en los objetivos claramente académicos y de aprendizaje. Dentro de un ambiente de trabajo donde las exigencias múltiples y contradictorias pueden llevar a que todo parezca tener la misma importancia, los objetivos establecen lo que relativamente más o menos importante y centran la atención y el esfuerzo del personal y el alumno en consecuencia. |
| **Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo**<br><br>Tamaño del efecto 0,42 | Esta dimensión del liderazgo implica cuatro tipos de práctica de liderazgo:<br>1. Implicar al personal en debates sobre enseñanza.<br>2. Trabajar con el personal para coordinar y revisar el currículo.<br>3. Proporcionar *feedback* a los profesores basándose en las observaciones realizadas en el aula que les parezcan útiles para mejorar en la enseñanza.<br>4. Supervisión sistemática del progreso del alumno con el objeto de conseguir mejoras en el centro, el departamento y el aula. |
| **Recursos estratégicos**<br><br>Tamaño del efecto 0,31 | La palabra "estratégico" que aparece en la descripción señala que esta dimensión del liderazgo trata de conseguir y asignar material y proveer los recursos dirigidos a propósitos pedagógicos, más que de la capacidad del liderazgo de conseguir recursos per se. |
| **Asegurar un ambiente ordenado y alentador**<br><br>Tamaño del efecto 0,27 | Esta dimensión describe aquellas prácticas de liderazgo que aseguran que los docentes se centren en enseñar y los alumnos, en aprender. |

4.1.c - Formación profesional continua o práctica conjunta entre docentes. [Ú Volver]

## Formación profesional continuada o práctica conjunta entre docentes

- Completa la siguiente tabla. Para ello, decide qué palabras describen mejor cada actividad formativa.

| **Programa de formación profesional continuada** | | **Desarrollo de la práctica conjunta entre docentes** | |
|---|---|---|---|
| | Puntuación | | Puntuación |
| Impulsado por quien proporciona la formación | | Impulsado por el docente | |
| Los líderes gestionan | | Los líderes facilitan | |
| Impacto incierto | | Impacto directo | |
| Contento genérico | | Foco de atención específico | |
| Individualista | | Colaborativo | |
| Un acontecimiento aislado | | Un proceso | |

**¿Qué porcentaje de tu formación dirías que pertenece a un programa de formación profesional continuada?**

**¿Cómo podrías aumentar el porcentaje de formación para el desarrollo de la práctica conjunta entre docentes?**

**Acciones para incrementar esta formación conjunta:**

**1.**

**2.**

**3.**

**4.**

4.1.d - Guiar y aconsejar. [Ú Volver]

## Guiar y aconsejar

• Anotad vuestras actividades de liderazgo en el gráfico siguiente.
¿Utilizáis la preparación y el consejo personalizados como forma de integrar otras estrategias?

| | |
|---|---|
| **Guiar y aconsejar** | **Imitación de modelos** |
| **Diálogo** | **Supervisión** |

4.1.e - Estrategias de liderazgo para cerrar la brecha en la igualdad. [Ú Volver]

## Estrategias de liderazgo para cerrar la brecha en la igualdad

- Clasificad cada uno de los componentes de la enseñanza y el aprendizaje eficaces en las escuelas según a, b, c o d:

  **a.** Bien establecidos en la teoría y la práctica en todo el centro educativo.

  **b.** Práctica emergente en partes del centro.

  **c.** Cierta conciencia, pero no una práctica coherente.

  **d.** Ninguna conciencia.

| Componente | Clasificación/prueba | Implicaciones |
|---|---|---|
| Considerar el liderazgo de la enseñanza y el aprendizaje como un aspecto moral que se centra en la equidad, la excelencia y la eficacia. | | |
| Crear una comunidad de aprendizaje establecida en la confianza y la alta calidad de las relaciones personales. | | |
| Utilizar el desarrollo profesional basado en el centro educativo para consolidar e incorporar todo lo anterior. | | |
| Definir los papeles del liderazgo y la gestión para cerrar la brecha de las diferencias y asegurar un buen desempeño. | | |
| Crear unos valores en el centro educativo y una estructura de liderazgo centrada en la responsabilidad personal y profesional de los logros de los alumnos. | | |
| Líderes que se ven en el papel de desafiar un desempeño pobre y están preparados para intervenir cuando lo consideren apropiado. | | |
| Estrategias explícitas para la enseñanza y el aprendizaje basado en un lenguaje común y en la investigación. Diálogo centrado en enseñar y aprender. | | |
| Desarrollar una cultura de alto rendimiento, aspiraciones y expectativas. | | |

| | | |
|---|---|---|
| Centrar los esfuerzos en los logros y los progresos de todos los alumnos. | | |
| Conseguir que todo el personal de apoyo centre sus esfuerzos en cerrar la brecha en la igualdad. | | |
| Crear alianzas con los padres que potencien el proceso de aprendizaje. | | |
| Conseguir una mejor adaptación de cada alumno al proceso de aprendizaje. | | |
| Utilizar la voz del alumno como base para la supervisión y la revisión. | | |
| Apertura y transparencia respecto a una práctica docente y un aprendizaje más satisfactorios. | | |
| Integrar la supervisión, la revisión y la evaluación en todos los procesos y sistemas escolares. | | |
| Crear políticas y estrategias educativas sustentadas en datos que permitan intervenciones basadas en las pruebas. | | |
| Desarrollar procedimientos operativos estándar, protocolos comunes y criterios compartidos que aseguren disponibilidad de modelos de una mejor práctica docente. | | |

4.2.a - Recabar la jerga. [Ú Volver]

## Recabar la jerga

| Área | Palabras/jerga utilizada | Uso potencial |
|---|---|---|
| Personal docente | | |
| Alumnos | | |
| Evaluación | | |
| Objetivos | | |
| Metas | | |
| Reuniones | | |
| Padres | | |
| Comunicación | | |
| Tests | | |
| Tareas para casa | | |
| Éxito | | |
| Mala conducta | | |
| Implicación | | |
| Calificaciones | | |
| Aprendizaje | | |
| Conocimiento | | |
| Observación | | |
| Gestión del desempeño | | |
| Preparación y consejo | | |
| Apoyo | | |
| Desafío | | |
| Necesidades especiales | | |

4.2.b - Planifi car los diálogos. [Ú Volver]

**Recurso 4.2.b**

## Planificar los diálogos

| Fecha | Tema | Categoría (enseñanza y aprendizaje, etc.) | Con | Duración |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

4.2.c - Llevar un registro de los diálogos para el aprendizaje. [Ú Volver]

## Llevar un registro de los diálogos para el aprendizaje

| Fecha | Iniciado por | Con | Duración | Motivo | Eficacia |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

4.3.a - Registro de la observación del interés del alumno. [Ú Volver]

## Registro de la observación del interés del alumno

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Identidad de la clase** | | **Número de alumnos** | |
| **Hora/fecha de la observación** | | **Duración de la observación** | |

| Nivel del interés | Rasgos identificativos | Puntuación | Número | % |
|---|---|---|---|---|
| **Interés auténtico** | Los alumnos están inmersos en el trabajo que tiene un significado claro y un valor inmediato para ellos. | | | |
| **Conformidad ritual** | El trabajo tiene poco significado, o al menos no inmediato, para los alumnos, pero existen aspectos extrínsecos de valor para ellos que mantiene su interés. | | | |
| **Conformidad pasiva** | Los alumnos ven poco o ningún significado en el trabajo que se les manda, pero lo hacen para evitar las consecuencias negativas | | | |
| **Retraimiento** | Los alumnos no tienen ningún interés en la tarea y no hacen intento alguno de realizarla, pero no molestan a sus compañeros. | | | |
| **Rebelión** | Los alumnos se niegan a hacer la tarea, se comportan mal e intentan sustituirla por otras actividades. | | | |

4.3.b - Aumentar el interés del alumno. [Ú Volver]

Recurso 4.3.b

## Aumentar el interés del alumno

| Comportamientos que te preocupan | Comportamientos que te gustaría estimular | Estrategias que contribuirían a una mejora | Proporcionar un líder |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

4.4.a - Estrategias para enseñar y aprender (alumnos). [Ú Volver]

## Estrategias para enseñar y aprender (alumnos)

| **¿Tienes la seguridad de que el aprendizaje de todos tus alumnos es óptimo en todo momento? (punto de vista del alumno)** | | |
|---|---|---|
| **Cada alumno es único** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Siento que el colegio me trata como un individuo? | | |
| ¿Es adecuado para mí el currículo? | | |
| ¿Me ayudan cuando lo necesito? | | |
| ¿Tengo opción sobre lo que aprendo? | | |
| **Aprender es un proceso social** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Me llevo bien con los profesores? | | |
| ¿Me llevo bien los demás alumnos? | | |
| ¿Me animan a hacer trabajos conjuntos con otros alumnos? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a desarrollar mis destrezas sociales? | | |
| **La inteligencia se puede aprender** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Me ayuda el colegio a creer que todo el mundo es capaz de aprender? | | |
| ¿Creo que mi cerebro no puede mejorar? | | |
| ¿Me explican en el colegio cómo aprender más eficazmente? | | |
| ¿Me animan a resolver problemas? | | |
| **Aprender es una función neurológica** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Me explican los profesores alguna vez cómo se produce el aprendizaje en el cerebro? | | |
| ¿Me ayudan a que mi memoria mejore? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a "cultivar" el cerebro? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a que mejore mi concentración? | | |

**Recurso 4.4.a**

| **El aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y lugar, y con cualquiera** | | |
|---|---|---|
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Me anima el colegio a aprender en casa? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a aprender en cualquier momento del día? | | |
| ¿Me animan a aprender con otras personas, fuera del colegio? | | |
| ¿Ayuda el colegio a mis padres a entender mis necesidades para el aprendizaje? | | |
| **La evaluación del aprendizaje se realiza a través de la comprensión** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Me ayudan los profesores a entender cómo mejorar mi trabajo? | | |
| ¿Me califican de una forma útil? | | |
| ¿Me ayuda la mayoría de los profesores a verle la utilidad a mi trabajo? | | |
| ¿Recurren mis profesores a la evaluación para aprender? | | |
| **Enseñar permite aprender** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Entiendo a la mayoría de mis profesores? | | |
| ¿Creo que la mayoría de mis profesores está bien preparados? | | |
| ¿Tengo oportunidad de ayudar a mis profesores a preparar clases aún mejores? | | |
| ¿Mis profesores usan gran variedad de estilos y métodos? | | |

4.4.b - Estrategias para enseñar y aprender (evaluación de los docentes de las opiniones de los alumnos). [Ú Volver]

Recurso 4.4.b

## Estrategias para enseñar y aprender (evaluación de los docentes de las opiniones de los alumnos)

| ¿Tienes la seguridad de que el aprendizaje de todos tus alumnos es óptimo en todo momento? (punto de vista del personal - ¿Qué crees que contestarán los alumnos?) | | |
|---|---|---|
| **Cada alumno es único** | | |
| | Sí/No | Pruebas |
| ¿Siento que el colegio me trata como un individuo? | | |
| ¿Es adecuado para mí el currículo? | | |
| ¿Me ayudan cuando lo necesito? | | |
| ¿Tengo opción sobre lo que aprendo? | | |

**Aprender es un proceso social**

| | Sí/No | Pruebas |
|---|---|---|
| ¿Me llevo bien con los profesores? | | |
| ¿Me llevo bien los demás alumnos? | | |
| ¿Me animan a hacer trabajos conjuntos con otros alumnos? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a desarrollar mis destrezas sociales? | | |

**La inteligencia se puede aprender**

| | Sí/No | Pruebas |
|---|---|---|
| ¿Me ayuda el colegio a creer que todo el mundo es capaz de aprender? | | |
| ¿Creo que mi cerebro no puede mejorar? | | |
| ¿Me explican en el colegio cómo aprender más eficazmente? | | |
| ¿Me animan a resolver problemas? | | |

**Aprender es una función neurológica**

| | Sí/No | Pruebas |
|---|---|---|
| ¿Me explican los profesores alguna vez cómo se produce el aprendizaje en el cerebro? | | |
| ¿Me ayudan a que mi memoria mejore? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a "cultivar" el cerebro? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a que mejore mi concentración? | | |

**El aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y lugar, y con cualquiera**

| | Sí/No | Pruebas |
|---|---|---|
| ¿Me anima el colegio a aprender en casa? | | |
| ¿Me ayuda el colegio a aprender en cualquier momento del día? | | |
| ¿Me animan a aprender con otras personas, fuera del colegio? | | |
| ¿Ayuda el colegio a mis padres a entender mis necesidades para el aprendizaje? | | |

**La evaluación del aprendizaje se realiza a través de la comprensión**

| | Sí/No | Pruebas |
|---|---|---|
| ¿Me ayudan los profesores a entender cómo mejorar mi trabajo? | | |
| ¿Me califican de una forma útil? | | |
| ¿Me ayuda la mayoría de los profesores a verle la utilidad a mi trabajo? | | |
| ¿Recurren mis profesores a la evaluación para aprender? | | |

**Enseñar permite aprender**

| | Sí/No | Pruebas |
|---|---|---|
| ¿Entiendo a la mayoría de mis profesores? | | |
| ¿Creo que la mayoría de mis profesores está bien preparados? | | |
| ¿Tengo oportunidad de ayudar a mis profesores a preparar clases aún mejores? | | |
| ¿Mis profesores usan gran variedad de estilos y métodos? | | |

4.4.c - Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje (líderes). [Ú Volver]

**Recurso 4.4.c**

**Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje (líderes)**

- Clasificad cada uno de los componentes de la enseñanza eficaz en vuestro centro a, b, c o d:

  **a.** Bien establecidos en la teoría y la práctica en todo el centro educativo.

  **b.** Práctica emergente en partes del centro.

  **c.** Cierta conciencia, pero no una práctica coherente.

  **d.** Ninguna conciencia.

| Componente | Clasificación/prueba | Implicaciones |
|---|---|---|
| Cada alumno es único | | |
| La calidad de las relaciones personales | | |
| Desarrollar la capacidad cognitiva | | |
| Mejorar la función neurológica | | |
| Integrar familia y comunidad | | |
| Evaluación formativa | | |
| Enseñanza centrada en el aprendizaje eficaz | | |

4.5.a - ¿Funcionan los modelos de enseñanza y aprendizaje? [Ú Volver]

**Recurso 4.5.a**

## ¿Funcionan los modelos de enseñanza y aprendizaje?

**¿Qué ocurre?**
(observaciones en clase)

**¿Qué necesitan los alumnos?**
(a partir de los logros y el análisis)

**¿Qué creen los docentes que están enseñando?**
gestión del desempeño)

4.5.b - Poner en práctica distintos modelos de enseñanza. [Ú Volver]

**Recurso 4.5.b**

## Poner en práctica distintos modelos de enseñanza

- ¿Qué necesidades creéis que tienen los alumnos?
- ¿En qué proporción satisfacen las clases esas necesidades?
- ¿Qué modelos de enseñanza serían más adecuados para ello?

| | ¿Ayudaría esto? | ¿Tenemos acceso a estas habilidades? | ¿Es algo prioritario? |
|---|---|---|---|
| Enseñanza directa | | | |
| Concepto de logro | | | |
| Concepto de desarrollo | | | |
| Sinéctica | | | |
| Modelo científico de Suchman | | | |
| Debate dentro del aula | | | |
| Adquisición de vocabulario | | | |
| Aprendizaje cooperativo | | | |
| Modelos memorísticos | | | |
| Resolución de conflictos | | | |

- ¿En qué haréis énfasis desde el punto de vista educativo en los próximos meses?
- ¿Adónde conducirá esto?
- ¿Cuándo y cómo?

4.6.a - Evaluar el esfuerzo en las mejoras educativas. [Ú Volver]

Recurso 4.6.a

## Evaluar el esfuerzo en las mejoras educativas

| Aspecto de la mejora educativa | Pruebas del desarrollo de la confianza en esta área | Formas de mejorar la confianza en este aspecto |
|---|---|---|
| Liderazgo eficaz | | |
| Compromiso con los padres | | |
| Desarrollo de las destrezas del personal docente | | |
| Hacer de la enseñanza y el aprendizaje el centro de todo | | |

4.6.b - Actividades de liderazgo personales. [Ú Volver]

## Actividades de liderazgo personales

- Utilizar este cuadro para contabilizar las actividades de un día. Situar cada actividad en el sector relevante de las cuatro categorías.

**Imitación de modelos**

**Diálogo** **Preparación y tutoría** **Supervisión**

4.6.c - Liderazgo efi caz. [Ú Volver]

Recurso 4.6.c

## Liderazgo eficaz

- ¿Qué pruebas tenéis que demuestren la eficiencia de vuestro centro en cada uno de los componentes del liderazgo en la enseñanza y el aprendizaje que aparecen en la tabla?

| **Estrategias de liderazgo que mejoren la enseñanza y el aprendizaje** | **Pruebas** |
|---|---|
| Líderes involucrados activamente en el aprendizaje profesional | |
| Relaciones de calidad basadas en la confianza | |
| Líderes comprometidos con el diálogo | |
| Líderes que imitan las mejores prácticas | |
| Líderes que supervisan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje | |
| Preparación personal como estrategia desarrolladora clave | |
| Cultura de las aspiraciones y las expectativas | |

# Recursos Capítulo 5

5.1.a - Estrategias de prevención. [Ú Volver]

**Recurso 5.1.a**

## Estrategias de prevención

| | | | |
|---|---|---|---|
| **¿Qué futuros problemas se intentan prevenir?** | | | |
| **¿Cuáles serían las consecuencias de no actuar?** | | | |
| **Estrategias posibles** | **Coste** | **Pruebas del impacto** | **Ratio coste-pruebas del impacto** |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5.2.a - Refl exionar sobre los errores. [Ú Volver]

**Recurso 5.2.a**

## Reflexionar sobre los errores

| Errores del año anterior | Ignorancia | Ineptitud | ¿Qué has sacado de ellos? |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5.2.b - Lista de tareas para un liderazgo efi caz. [Ú Volver]

**Recurso 5.2.b**

## Lista de tareas para un liderazgo eficaz

| Medida | Puntuación (1 a 10) | ¿Cómo se puede mejorar? |
|---|---|---|
| El estructura de liderazgo del centro permite que la responsabilidad interna se centre en la equidad y la excelencia. | | |
| El papel de los líderes senior y medio se centra en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. | | |
| Los calendarios y el tiempo dedicado a reuniones del equipo de trabajo aportan pruebas que incluyen la revisión y las discusiones periódicas sobre la enseñanza y el aprendizaje. | | |
| Informes de las reuniones de personal educativo sobre la implantación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. | | |
| Programa estructurado de supervisión, revisión e intercambio de impresiones sobre la práctica en el aula, juicios cuando corresponde y sus resultados. | | |
| Registro detallado de las visitas al aula. | | |
| Líderes *senior* y medio imitan periódicamente ejemplos de lo que sería una impecable práctica en el aula. | | |
| Planificación de mejora centrada conseguir un rendimiento y una mejora constantes a través del énfasis en la enseñanza y el aprendizaje y en cerrar la brecha en el rendimiento. | | |
| Los informes para los órganos de gobierno ponen el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje junto con oportunidades al desafío basado en las pruebas. | | |

*(1= medida no cubierta; 10=Medida implantada al 100%).*

5.3.a - Comparación entre coste e impacto. [Ú Volver]

Recurso 5.3.a

## Comparación entre coste e impacto

| | | | |
|---|---|---|---|
| Rango de coste: 1 | Rango de impacto: | Rango de coste: 2 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 3 | Rango de impacto: | Rango de coste: 4 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 5 | Rango de impacto: | Rango de coste: 6 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 7 | Rango de impacto: | Rango de coste: 8 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 9 | Rango de impacto: | Rango de coste: 10 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 11 | Rango de impacto: | Rango de coste: 12 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 13 | Rango de impacto: | Rango de coste: 14 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 15 | Rango de impacto: | Rango de coste: 16 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 17 | Rango de impacto: | Rango de coste: 18 | Rango de impacto: |
| Rango de coste: 19 | Rango de impacto: | Rango de coste: 20 | Rango de impacto: |

5.3.b - Nuevas estrategias: efi cacia y fi abilidad. [Ú Volver]

Recurso 5.3.b

## Nuevas estrategias: eficacia y fiabilidad

| Estrategia de mejora | Riesgos | Fuente y fiabilidad de las pruebas | Coste aproximado | Tiempo de implantación | Idoneidad para el centro |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

5.4.a - Vuestro lugar dentro de la comunidad. [Ú Volver]

## Vuestro lugar dentro de la comunidad

| | **Ideas** |
|---|---|
| Enumerad cinco puntos fuertes del trabajo realizado con la comunidad en los últimos 12 meses. | 1.<br>2.<br>3.<br>4.<br>5. |
| Describid la relación perfecta con la comunidad (por ejemplo, si tuvierais una varita mágica, ¿cómo sería?). | |
| Enumerad cinco aspectos del que sería el escenario perfecto (sin varita mágica). | 1.<br>2.<br>3.<br>4.<br>5. |
| Enumerad 10 posibles usos nuevos para las instalaciones. | 1.<br>2.<br>3.<br>4.<br>5.<br>6.<br>7.<br>8.<br>9.<br>10. |

5.4.b - Ampliar los usos de los recursos del centro. [Ú Volver]

Recurso 5.4.b

## Ampliar los usos de los recursos del centro

| Área | Posibles actividades |
|---|---|
| **Actividades para antes y después de clase** (desayunos y meriendas) | |
| **Voluntarios** (todas las generaciones, educativas y aspirantes) | |
| **Uso comunitario de los recursos del centro** (instalaciones deportivas, grupos de música y teatro, salas para reuniones de padres) | |
| **comunitario a través del liderazgo de los alumnos en proyectos comunitarios** (proyectos benéficos, grupos de residentes) | |
| **Proyectos colaborativos con agentes comunitarios** (apoyo a los padres, tercer sector o sector social) | |
| **Uso de la informática y otras tecnologías** (acceso a formación y recursos: interés y empleo) | |
| **Celebraciones comunitarias** (bodas, festivales, bailes, desfiles de moda, etc.) | |
| **Proyectos de renovación comunitaria** (proyectos ecológicos, recuperación de jardines, reciclaje) | |

5.5.a - Plan de mejora educativa. [Ú Volver]

Recurso 5.5.a

## Plan de mejora educativa

**Área de prioridad 1**

| **OBJETIVOS** | |
|---|---|
| 1.1 | |
| 1.2 | |
| 1.3 | |
| 1.4 | |

**Indicadores clave de rendimiento**

| | |
|---|---|
| 1.1.a | |
| 1.1.b | |
| 1.1.c | |
| 1.2.a | |
| 1.2.b | |
| 1.2.c | |
| 1.3.a | |
| 1.3.b | |
| 1.3.c | |
| 1.4.a | |
| 1.4.b | |
| 1.4.c | |

**Acciones**

| | |
|---|---|
| 1.1 (a) | |
| 1.1 (b) | |
| 1.1 (c) | |
| 1.2 (a) | |
| 1.2 (b) | |
| 1.2 (c) | |
| 1.3 (a) | |
| 1.3 (b) | |
| 1.3 (c) | |

**Recurso 5.5.a**

| | |
|---|---|
| 1.4 (a) | |
| 1.4 (b) | |
| 1.4 (c) | |

5.5.b - Plan de mejora educativa (año académico). [Ú Volver]

Recurso 5.5.b

## Plan de mejora educativa (año académico)

| Prioridad 1 | Criterios de éxito/resultados |
|---|---|
| | |

| Objetivo | Acciones | Indicaciones | Ejemplo | Recursos | Supervisión |
|---|---|---|---|---|---|
| | A corto plazo<br><br>A medio plazo | | | | |

5.5.c - Plan de mejora educativa (temas principales). [Ú Volver]

**Recurso 5.5.c**

## Plan de mejora educativa (temas principales)

| **Temas principales:** | **Resumen de los temas principales:** |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |

**Tema principal 1:**

| Para conseguirlo hay que: | Esto significa que: |
|---|---|
| | |

**Recurso 5.5.c**

| Ref. | Objetivo(s) | Acción | Líder | Comienzo/rev./terminación | Recursos/costes | Criterios de éxito | Supervisión | Evaluación (impacto) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 | | | | | | | | |
| 1.2 | | | | | | | | |

# Recursos Capítulo 6

6.1.a - El centro educativo como comunidad (lo que ya se hace).

6.1.b - El centro educativo como comunidad (lo que se podría hacer).

6.1.c - El continuo entre organización y comunidad.

6.2.a - Encuesta sobre confianza.

6.2.b - Resultados de la encuesta sobre confianza.

6.3.a - Modelo de puntos importantes que se pueden tratar.

6.3.b - Acta de una conversación sobre temas profesionales.

6.4.a - Formación profesional continuada frente a desarrollo de la práctica conjunta entre docentes.

6.4.b - Aprendizaje profesional.

6.5.a - Autoridad y responsabilidad en vuestro equipo de liderazgo.

6.5.b - Autoridad y responsabilidad en el aula.

6.1.a - El centro educativo como comunidad (lo que ya se hace). [Ú Volver]

**Recurso 6.1.a**

## El centro educativo como comunidad (lo que ya se hace)

- ¿Qué ejemplos podríais aportar según vuestra propia experiencia que demuestren que vuestro centro funciona como comunidad para el aprendizaje?

| Criterios | Ideas |
|---|---|
| Valores y normas compartidos | |
| Redes sociales/comunicación abierta | |
| Alto nivel de confianza | |
| Compromiso cívico alto/sentido de lugar | |
| Símbolos y rituales | |
| Interdependencia y reciprocidad | |
| Voluntariado y acción comunitaria | |
| Esperanzas y aspiraciones | |
| Práctica/aprendizaje común | |

6.1.b - El centro educativo como comunidad (lo que se podría hacer). [Ú Volver]

**Recurso 6.1.b**

## El centro educativo como comunidad (lo que se podría hacer)

- ¿Qué se os ocurre que se podría hacer para impulsar el desarrollo del centro como comunidad para el aprendizaje?

| **Criterios** | **Ideas** |
|---|---|
| Valores y normas compartidos | |
| Redes sociales/comunicación abierta | |
| Alto nivel de confianza | |
| Compromiso cívico alto/sentido de lugar | |
| Símbolos y rituales | |
| Interdependencia y reciprocidad | |
| Voluntariado y acción comunitaria | |
| Esperanzas y aspiraciones | |
| Práctica/aprendizaje común | |

6.1.c - El continuo entre organización y comunidad. [Ú Volver]

## El continuo entre organización y comunidad

- Situad vuestro centro donde corresponda en cada uno de los siguientes continuos. ¿Dónde estaría situado el centro educativo para los colegas, los alumnos y los padres?

| **Organización** | | **Comunidad** |
|---|---|---|
| Competencia | | Colaboración |
| Jerarquía | | Redes |
| Certeza/lineal | | Complejidad |
| Poder estratificado | | Autoridad compartida |
| Bajo nivel de confianza/control | | Alto nivel de confianza/acuerdo |
| Especialización/límites | | Interdependencia |
| Orientado a una carrera | | Crecimiento personal |
| Eficacia/resultados | | Valor realzado |
| Regido por normas | | Orientado a los valores |

6.2.a - Encuesta sobre confi anza. [Ú Volver]

## Encuesta sobre confianza

**Centro:**

**Fecha:**

**1. ¿A qué grupo perteneces (líder, docente, personal de apoyo, órgano de gobierno, alumno, padre)?**

**2. "En este centro la confianza es importante". ¿Qué opinión te merece?**

a. Totalmente de acuerdo
b. Bastante de acuerdo
c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
d. Bastante en desacuerdo
e. Totalmente en desacuerdo

**¿Por qué?**

**3. "Confío en la mayoría de las personas de nuestro centro". ¿Qué opinión te merece?**

a. Totalmente de acuerdo
b .Bastante de acuerdo
c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
d. Bastante en desacuerdo
e. Totalmente en desacuerdo

**¿Por qué?**

**4. ¿Cuánto confías en cada uno de los grupos que se mencionan a continuación (1= nada, 5= absoluta confianza)?**

a. Líderes
b. Docentes
c. Personal de apoyo
d. Órganos de gobierno
e. Alumnos

Comentarios adicionales

**5. ¿Cómo podríamos mejorar el grado de confianza?**

6.2.b - Resultados de la encuesta sobre confi anza. [Ú Volver]

## Resultados de la encuesta sobre confianza

**Centro:**

**Fecha:**

**1. Soy líder…docente…     personal de apoyo…órgano de gobierno….alumno…padre**

**2. "En este centro la confianza es importante"**

a) Totalmente de acuerdo .....%
b) Bastante de acuerdo.....%
c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ........%
d) Bastante en desacuerdo .........%
e) Totalmente en desacuerdo .........%

Razones

**3. "Confío en la mayoría de las personas de nuestro centro"**

a) Totalmente de acuerdo .......%
b) Bastante de acuerdo ........%
c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo .......%
d) Bastante en desacuerdo .........%
e) Totalmente en desacuerdo .........%

Razones

**4. ¿Cuánto confías en cada uno de los grupos que se mencionan a continuación (1= nada, 5= absoluta confianza)?**

a) Líderes ..... Puntuación media=
b) Docentes ..... Puntuación media=
c) Personal de apoyo ...... Puntuación media=
d) Órganos de gobierno ....... Puntuación media=
e) Alumnos ..... Puntuación media=

¿Quién confía en quién? (Introducir la puntuación media en cada columna)

| **Juicio hecho por** | **Líderes** | **Docentes** | **Personal de apoyo** | **Órganos de gobierno** | **Alumnos** |
|---|---|---|---|---|---|
| Líderes | | | | | |
| Docentes | | | | | |
| Personal de apoyo | | | | | |
| Órganos de gobierno | | | | | |
| Alumnos | | | | | |
| Padres | | | | | |

**5. ¿Cómo podríamos mejorar el grado de confianza?**

6.3.a - Modelo de puntos importantes que se pueden tratar. [Ú Volver]

Recurso 6.3.a

## Discusiones importantes pro forma

| Parte del diálogo | Respuesta | ¿Acción? |
|---|---|---|
| Motivo por el que se ha convocado la reunión | | |
| Qué tipo de acta se va a llevar de la misma | | |
| Aspectos positivos del trabajo que se está llevando a cabo actualmente | | |
| Descripción de los motivos de preocupación | | |
| Oportunidad de responder | | |
| Necesidad de pruebas | | |
| Búsqueda de acuerdo sobre el efecto del comportamiento | | |
| Provocar e incitar a responder | | |
| Reformular el motivo de preocupación principal | | |
| Las partes se mantienen distantes (poner fin a la reunión en caso contrario) | | |
| Acordar que se redacte un acta de la reunión | | |
| Acordar seguir adelante | | |
| Respaldar/supervisar según se necesite | | |
| Comprobar el trabajo con otro líder *senior* | | |
| Otras anotaciones | | |

6.3.b - Acta de una conversación sobre temas profesionales. [Ú Volver]

**Recurso 6.3.b**

## Acta de una conversación sobre temas profesionales

<table>
<tr><td>Iniciada por:</td><td></td><td>Lugar:</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Con:</td><td></td><td>Por:</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="5">Asunto:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Resumen de la discusión:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Acciones acordadas:</td><td>Por quién</td><td>Para cuándo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Firmado:</td><td colspan="3">Firmado:</td></tr>
</table>

6.4.a - Formación profesional continuada frente a desarrollo de la práctica conjunta entre docentes. [Ú Volver]

## Formación profesional continuada frente a desarrollo de la práctica conjunta entre docentes

- Completar la tabla. Decidir las palabras que mejor describan cada actividad formativa.

| **Formación profesional continuada** | | **Desarrollo de la práctica conjunta entre docentes** | |
|---|---|---|---|
| | **Puntuación** | | **Puntuación** |
| Impulsada por el proveedor del servicio | | Impulsada por el docente | |
| Líder gestiona | | Líder facilita | |
| Impacto incierto | | Impacto directo | |
| Contenido genérico | | Foco específico | |
| Individual | | Colaborativo | |
| Hecho aislado | | Proceso | |

- ¿Qué porcentaje de tu formación calificarías como formación continuada?
- ¿Cómo incrementarías el porcentaje de práctica conjunta entre docentes?
- Acciones para incrementar la práctica conjunta:

  **1.**
  **2.**
  **3.**
  **4.**

6.4.b - Aprendizaje profesional. [Ú Volver]

Recurso 6.4.b

## Aprendizaje profesional

| | |
|---|---|
| **Promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo de los docentes**<br><br>Tamaño del efecto 0,84 | Esta dimensión del liderazgo se describe tanto promoviendo como participando porque se trata de algo más que apoyar o auspiciar a otros miembros del personal en su aprendizaje. El líder participa en el aprendizaje como líder, aprendiz o ambas cosas. Los contextos de este aprendizaje pueden ser formales e informales. |
| **Establecer los objetivos y las expectativas**<br><br>Tamaño del efecto 0,42 | El liderazgo marca la diferencia en los alumnos mediante el énfasis que pone en los objetivos claramente académicos y de aprendizaje. Dentro de un ambiente de trabajo donde las exigencias múltiples y contradictorias pueden llevar a que todo parezca tener la misma importancia, los objetivos establecen lo que relativamente más o menos importante y centran la atención y el esfuerzo del personal y el alumno en consecuencia. |
| **Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo**<br><br>Tamaño del efecto 0,42 | Esta dimensión del liderazgo implica cuatro tipos de práctica de liderazgo:<br>1.Implicar al personal en debates sobre enseñanza.<br>2. Trabajar con el personal para coordinar y revisar el currículo.<br>3. Proporcionar *feedback* a los profesores basándose en las observaciones realizadas en el aula que les parezcan útiles para mejorar en la enseñanza.<br>4. Supervisión sistemática del progreso del alumno con el objeto de conseguir mejoras en el centro, el departamento y el aula. |
| **Recursos estratégicos**<br><br>Tamaño del efecto 0,31 | La palabra "estratégico" que aparece en la descripción señala que esta dimensión del liderazgo trata de conseguir y asignar material y proveer los recursos dirigidos a propósitos pedagógicos, más que de la capacidad del liderazgo de conseguir recursos per se. |
| **Asegurar un ambiente ordenado y alentador**<br><br>Tamaño del efecto 0,27 | Esta dimensión describe aquellas prácticas de liderazgo que aseguran que los docentes se centren en enseñar y los alumnos, en aprender. |

6.5.a - Autoridad y responsabilidad en vuestro equipo de liderazgo. [Ú Volver]

## Autoridad y responsabilidad en vuestro equipo de liderazgo

| **Inmadurez** | **Madurez** |
|---|---|
| Poder personal | Autoridad compartida |
| Jerarquía | Equipos |
| Bajo nivel de confianza | Alto nivel de confianza |
| Dependencia | Interdependencia |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Control | Delegación | Empoderamiento | Subsidiariedad |

- Fijaos en estas categorías para decidir lo que caracteriza la clase de liderazgo que se lleva a cabo en vuestro centro.

6.5.b - Autoridad y responsabilidad en el aula. [Ú Volver]

## Autoridad y responsabilidad en el aula

| **Inmadurez** | **Madurez** |
|---|---|
| Liderada por el profesor | Autoridad compartida |
| Centrada en el profesor | Centrada en el alumno |
| Bajo nivel de confianza | Alto nivel de confianza |
| Dependencia | Interdependencia |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Control | Delegación | Empoderamiento | Subsidiariedad |

- Fijaos en estas categorías para decidir lo que caracteriza la clase de liderazgo que se lleva a cabo en vuestro centro.

# Recursos Capítulo 7

7.1.a - Puntos fuertes y puntos débiles del centro. [Ú Volver]

Recurso 7.1.a

## Puntos fuertes y puntos débiles del centro

| Área educativa | Punto fuerte real (A) | Somos competentes en (B) | Necesitamos apoyo en (C) |
|---|---|---|---|
| Enseñanza y aprendizaje | | | |
| Evaluación del aprendizaje | | | |
| Diseño curricular | | | |
| Aprendizaje relacionado con el trabajo | | | |
| Relaciones comunitarias | | | |
| Estrategias de liderazgo | | | |
| Liderazgo medio | | | |
| Diferenciación | | | |
| Voz del alumno | | | |
| Logros | | | |
| Pastoral | | | |
| Necesidades educativas especiales | | | |
| Transición | | | |
| Desarrollo social, moral, espiritual y cultural de los alumnos | | | |
| Gestión de recursos económicos | | | |

7.1.b - Tabla de resultados de la colaboración. [Ú Volver]

**Recurso 7.1.b**

## Tabla de resultados de la colaboración

| **Área educativa** | | | |
|---|---|---|---|
| Enseñanza y aprendizaje | | | |
| Evaluación del aprendizaje | | | |
| Diseño curricular | | | |
| Aprendizaje relacionado con el trabajo | | | |
| Relaciones comunitarias | | | |
| Estrategias de liderazgo | | | |
| Liderazgo medio | | | |
| Diferenciación | | | |
| Voz del alumno | | | |
| Logros | | | |
| Pastoral | | | |
| Necesidades educativas especiales | | | |
| Transición | | | |
| Desarrollo social, moral, espiritual y cultural de los alumnos | | | |
| Gestión de recursos económicos | | | |

- Introducid el nombre del centro en la cabecera de cada columna y calificar como A, B o C cada una de las áreas (A=sólido, B=competente, C=necesita apoyo).

7.2.a - Empezar a buscar socios. [Ú Volver]

Recurso 7.2.a

## Empezar a buscar socios

| | | |
|---|---|---|
| **Valores compartidos** | • ¿Cuáles son vuestros valores?<br>• ¿Cuáles son los valores de los socios?<br>• ¿Cuáles son inamovibles?<br>• ¿Cómo podríais desarrollar valores comunes? | |
| **Visión, escenarios y estrategia compartidos** | • ¿Cómo creéis que será vuestra asociación en dos años?<br>• Describir la situación perfecta (¡como si tuvierais una varita!)<br>• ¿Cuáles son las primeras cosas que podríais hacer juntos?<br>• ¿Cuándo?<br>• ¿Cómo sabremos si ha sido un éxito?<br>• ¿Qué beneficio sacarán los alumnos? | |
| **Liderazgo compartido/democrático** | • Qué clase de asociación es:<br>• A consensual<br>• B creíble<br>• C competente | |
| **Redes interdependientes múltiples** | • Dibujar un organigrama con las redes a las que pertenecéis y cómo se relacionan entre sí. Calificar vuestro nivel de implicación con cada socio (1-5)<br>• Calificar vuestro nivel de implicación con cada socio.<br>• Repetir con todos los participantes. | |
| **Proyectos participativos** | • ¿De qué modo hace partícipe el proyecto a la comunidad?<br>• ¿Todos los participantes están de acuerdo en la definición de comunidad?<br>• ¿Todos los socios tienen los mismos objetivos para la comunidad?<br>• ¿Existe alguna planificación sistemática o se deja al azar? | |
| **Desarrollar destrezas relacionales** | • En una escala del 1 al 10, qué nivel de confianza existe:<br>• A en vuestra organización<br>• B entre cada socio<br>• C entre todos los socios<br>• ¿Cómo podríais mejorar los niveles de confianza? | |
| **Responsabilidad abierta** | • ¿Cómo sabremos que la asociación ha sido un éxito?<br>• ¿Quién lo evalúa?<br>• ¿Cómo se evalúa?<br>• ¿Cuánto queremos que dure esta asociación? | |

7.2.b - Organigrama. [Ú Volver]

Recurso 7.2.b

## Organigrama

| Presente (cómo es la asociación ahora) | Futuro (adónde queréis que llegue dicha asociación) |
|---|---|
| | |

- Tened en cuenta siempre la organización junto con los alumnos y la comunidad en la que se enmarca. Mostrad cómo cada patrón se relaciona con estas dos partes y entre sí.

7.3.a - Actividades esprint y maratón. [Ú Volver]

## Actividades *sprint* y maratón

| **Requisitos gubernamentales para el centro** | **Contexto /necesidades del centro** |
|---|---|
| Necesidades | Necesidades |
| Acciones *sprint* | Acciones *sprint* |
| Acciones maratón | Acciones maratón |

7.4.a - Resumen de los puntos de vista de los alumnos. [Ú Volver]

Recurso 7.4.a

## Resumen de los puntos de vista de los alumnos

| Papel de los alumnos | Aprendiz adulto (libertad) | Adulto inmaduro que necesita estructura (control) | Participantes democráticos (derechos y obligaciones) |
| --- | --- | --- | --- |
| ¿Qué se ha escrito sobre vuestro centro? | | | |
| ¿Qué ocurre en las clases? | | | |
| ¿Qué ocurre fuera de las clases? | | | |
| El papel de los alumnos en el liderazgo educativo | | | |

- Completad cada recuadro con ejemplos que ocurran de verdad en el centro (no las intenciones).

7.4.b - Implicaciones de la participación del alumno. [Ú Volver]

Recurso 7.4.b

## Implicaciones de la participación del alumno

| Posible área de participación del alumno | Implicaciones para el centro |
|---|---|
| Grupos focales de alumnos participan en la revisión de la calidad y la naturaleza de la enseñanza. | |
| El consejo escolar es elegido democráticamente, se le da un presupuesto para que lo gestione y autoridad y responsabilidad específicas sobre un aspecto de la vida escolar. | |
| Desarrollar estrategias de gestión de conflictos específicos, habilidades de negociación y técnicas de gestión de la ira y la violencia a través de la mediación cooperativa, por ejemplo, convirtiendo los prefectos en consejeros. | |
| La conversión del tradicional consejo escolar (consultas sencillas y debates sobre los uniformes, las comidas o la disciplina) en un equipo de liderazgo estudiantil que trabaje en paralelo con el equipo de liderazgo del centro. | |
| Alumnos con responsabilidad en la gestión de TIC y como mentores del personal y estudiantes adultos. | |
| Alumnos capacitados para ser entrenadores de algún deporte y para liderar un equipo deportivo. | |
| El equipo de liderazgo estudiantil participa activamente en procesos de gestión educativa, como la supervisión, la revisión y la evaluación. | |
| Alumnos participan en proyectos de investigación real utilizados en el proceso de desarrollo de la política educativa del centro, y que de este modo aportan un punto de vista fiable basado en su propia experiencia al desarrollo del centro. Los alumnos tienen la oportunidad (y las destrezas) para negociar con los docentes. | |

7.5.a - Transición dentro del centro: autoevaluación. [Ú Volver]

Recurso 7.5.a

## Transición dentro del centro: autoevaluación

| | Descripción | Puntos fuertes | Puntos débiles |
|---|---|---|---|
| Tiempo dedicado a la transición | | | |
| Actividades llevadas a cabo | | | |
| Datos compartidos | | | |
| Actividades para la transición a largo plazo | | | |

- Completad cada recuadro con ejemplos que ocurran de verdad en el centro (no las intenciones).

7.5.b - Seguimiento de la revisión del alumno. [Ú Volver]

Recurso 7.5.b

## Seguimiento de la revisión del alumno

**Centro:**

**Curso:**

**Seguimiento del alumno:**

| | |
|---|---|
| ¿El aprendizaje comienza inmediatamente? | |
| ¿El profesor recapitula lo visto anteriormente? | |
| ¿Hay material de apoyo expuesto en las paredes? | |
| ¿Qué carteles se exponen en los pasillos? | |
| ¿Qué carteles se exponen en las aulas? | |
| ¿Qué lenguaje especializado se utiliza en las clases? | |
| ¿Se menciona la metacognición? | |
| ¿Cada cuánto hacen un descanso los alumnos? | |
| ¿Pueden moverse libremente por el aula los alumnos? | |
| ¿Levantan la mano para responder? | |
| ¿Escriben en un cuaderno? | |
| ¿El trabajo en grupo es común? | |
| ¿Los alumnos trabajan en silencio durante parte de la clase? | |
| ¿Qué hacen los alumnos durante los descansos y la comida? | |
| ¿Cómo son las asambleas? | |
| ¿Cómo se dirigen a los profesores? | |
| ¿Cómo se tratan los datos referentes a los logros? | |

7.5.c - Resumen del seguimiento del alumno: similitudes y diferencias entre centros. [Ú Volver]

Recurso 7.5.c

**Resumen del seguimiento del alumno: similitudes y diferencias entre centros**

| | Similitudes | Diferencias |
|---|---|---|
| ¿El aprendizaje comienza inmediatamente? | | |
| ¿El profesor recapitula lo visto anteriormente? | | |
| ¿Hay material de apoyo expuesto en las paredes? | | |
| ¿Qué carteles se exponen en los pasillos? | | |
| ¿Qué carteles se exponen en las aulas? | | |
| ¿Qué lenguaje especializado se utiliza en las clases? | | |
| ¿Se menciona la metacognición? | | |
| ¿Cada cuánto hacen un descanso los alumnos? | | |
| ¿Pueden moverse libremente por el aula los alumnos? | | |
| ¿Levantan la mano para responder? | | |
| ¿Escriben en un cuaderno? | | |
| ¿El trabajo en grupo es común? | | |
| ¿Los alumnos trabajan en silencio durante parte de la clase? | | |
| ¿Qué hacen los alumnos durante los descansos y la comida? | | |
| ¿Cómo son las asambleas? | | |
| ¿Cómo se dirigen a los profesores? | | |
| ¿Cómo se tratan los datos referentes a los logros? | | |

# Recursos Capítulo 8

8.1.a - Continuo de la relación entre los padres y el centro educativo.

8.1.b - Implicación y compromiso.

8.1.c - Implicación de los padres en las decisiones del centro.

8.2.a - Cuestionario para figuras pertenecientes a la comunidad.

8.2.b - Necesidades de la comunidad y del centro.

8.2.c - Revisión de las comunicaciones entre la familia y el centro por parte de los órganos de gobierno.

8.3.a - ¿Hasta qué punto centra la atención en la comunidad vuestra imagen externa?

8.3.b - Tipos de interacción entre la comunidad y el centro.

8.3.c - Planificación del proyecto centro-comunidad.

8.4.a - Regla de tres para asociaciones eficaces.

8.4.b - Identificar lagunas.

8.4.c - Cuadro del proyecto de asociación.

8.1.a - Continuo de la relación entre los padres y el centro educativo. [Ú Volver]

## Continuo de la relación entre los padres y la escuela

| **Ningún contacto** | | **Educación conjunta** | |
|---|---|---|---|
| Relación disfuncional | Padres confían en que el centro se ocupe | Algo de interés. Participa si se le pregunta | Participación activa en el diseño y la implantación del aprendizaje |
| Algunos padres | | | |
| La mayoría de los padres | | | |

8.1.b - Implicación y compromiso. [Ú Volver]

Recurso 8.1.b

## Implicación y compromiso

| Implicación de los padres | Compromiso de los padres |
|---|---|
| Lo que hacemos:<br><br>Lo que nos gustaría hacer: | Lo que hacemos:<br><br>Lo que nos gustaría hacer: |
| **Implicación del alumno** | **Compromiso del alumno** |
| Lo que hacemos:<br><br>Lo que nos gustaría hacer: | Lo que hacemos:<br><br>Lo que nos gustaría hacer: |

8.1.c - Implicación de los padres en las decisiones del centro. [Ú Volver]

Recurso 8.1.c

## Implicación de los padres en las decisiones del centro

| Fecha | Decisión estratégica tomada | ¿Se informó a los padres? | ¿Se implicaron? | ¿Podrían haberse implicado más? |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| | | | | |

8.2.a - Cuestionario para fi guras pertenecientes a la comunidad. [Ú Volver]

## Cuestionario para figuras pertenecientes a la comunidad local

| | |
|---|---|
| Papel en la comunidad | |
| Nombre | |
| ¿Cuánto tiempo llevas viendo en la comunidad? | |
| ¿Crees que el centro está mejor o peor que hace tres años? | |
| ¿Por qué? | |
| ¿Qué cosas buenas oyes sobre el centro? | |
| ¿Qué cosas malas oyes sobre el centro? | |
| ¿Qué crees que ha mejorado últimamente? | |
| Dinos algo que te gustaría que cambiáramos | |
| ¿Por qué no asiste la gente a eventos escolares que se celebran en el centro? | |
| ¿Cómo podríamos conseguir que viniera más gente? | |
| ¿Qué acontecimiento te gustaría que se celebrara en el centro? | |
| ¿Lees nuestros boletines informativos? | |
| ¿Podrías sugerirnos cómo tener mejor informada a la comunidad? | |

8.2.b - Necesidades de la comunidad y del centro. [Ú Volver]

**Recurso 8.2.b**

## Necesidades de la comunidad y del centro

| | ¿Qué quieren obtener del centro? | ¿Qué queréis vosotros de ellos? | Ideas para conseguir ambas cosas |
|---|---|---|---|
| Padres | | | |
| Abuelos | | | |
| Comunidad que vive cerca del centro | | | |
| Negocios que realizan su actividad cerca del centro | | | |

8.2.c - Revisión de las comunicaciones entre la familia y el centro por parte de los órganos de gobierno. [Ú Volver]

Recurso 8.2.c

## Revisión de las comunicaciones entre la familia y el centro por parte de los órganos de gobierno

| | |
|---|---|
| Órgano de gobierno | |
| Tipo de comunicación observada | |
| Número de comunicaciones en los últimos 12 meses | |
| Puntos fuertes | |
| ¿Demasiado lenguaje especializado? | |
| ¿Variedad de asuntos? | |
| ¿Se usan bien las imágenes? | |
| ¿Qué impresión del centro se lleva el lector? | |
| ¿Se sacan impresiones no intencionadas de las comunicaciones? | |
| ¿Cuántos padres ven esto alguna vez? | |
| ¿Cuántos padres leen al menos una sección? | |
| ¿Cuántos padres leen la comunicación completa? | |
| ¿Cómo podrían mejorar las comunicaciones con la familia? | |

8.3.a - ¿Hasta qué punto centra la atención en la comunidad vuestra imagen externa? [Ú Volver]

## ¿Hasta qué punto centra la atención en la comunidad vuestra imagen externa?

- Analizad la web del centro y otro material publicado.

| |
|---|
| Artículo investigado: |
| Por |
| Cuándo: |
| ¿Cuántas veces se menciona la palabra "comunidad"? |
| ¿Qué adjetivos se asocian con la palabra comunidad? |
| ¿Cuántas fotos de la comunidad aparecen? |
| ¿Qué adjetivos se utilizarían para describir la comunidad? |
| ¿Se menciona algún tipo de consulta con la comunidad? |
| ¿Se menciona persona de contacto de la comunidad? |
| ¿Hay detalles de contacto claros? |
| ¿Se incluyen contactos con la comunidad? |
| ¿Se indican acontecimientos comunitarios? |
| ¿Se mencionan para algo la estrategia o el desarrollo comunitarios? |
| ¿Qué grupos de la comunidad se mencionan?<br>• Padres/cuidadores<br>• Abuelos<br>• Familia<br>• Pequeños negocios<br>• Grandes negocios<br>• Grupos de voluntarios<br>• La comunidad en general |
| En una escala del 1 al 10, ¿qué grado de positividad exhibe la comunidad? |
| Si fuera esta la única fuente de información sobre la comunidad, ¿qué le faltaría? |

8.3.b - Tipos de interacción entre la comunidad y el centro. [Ú Volver]

## Tipos de interacción entre la comunidad y el centro

| | **Ejemplo de trabajo ya terminado** | **Posibles ideas para desarrollar en el futuro** |
|---|---|---|
| La comunidad es un recurso para mejorar el currículo y la enseñanza y el aprendizaje | | |
| Guías y mentores procedentes de la comunidad | | |
| Experiencia laboral y seguimiento | | |
| Proyectos vivos (dentro y fuera del currículo) | | |
| Trabajar con la comunidad para aumentar la implicación y el bienestar del alumno | | |
| Especialista en las relaciones familiares | | |
| Programas de apoyo a los padres | | |
| Proyectos sobre vida saludable | | |
| Contribuir a los proyectos de desarrollo de la comunidad | | |
| Trabajo voluntario en proyectos de mejora para la comunidad (espacios de juego, por ejemplo) | | |
| Trabajar con grupos vulnerables | | |
| Trabajar en beneficio de organizaciones benéficas locales | | |

8.3.c - Planifi cación del proyecto centro-comunidad. [Ú Volver]

**Recurso 8.3.c**

## Planificación de proyecto centro-comunidad

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Responsabilidades:<br><br>Centro:<br><br>Comunidad:</td><td colspan="2">Fecha:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Líneas del proyecto:</td></tr>
<tr><td>¿Qué recursos de apoyo hay disponibles?</td><td>¿Qué redes (grupos) podrían apoyar el proyecto?</td><td>¿Qué queremos lograr y por qué?</td><td>¿Qué queremos obtener de esto y por qué?</td></tr>
</table>

8.4.a - Regla de tres para asociaciones efi caces. [Ú Volver]

**Recurso 8.4.a**

## Regla de tres para asociaciones eficaces

**¿Para qué sirve?**

**Socio** **Alumno**

**Comunidad**

**¿Se distribuyen por igual todos los beneficios?**

8.4.b - Identifi car lagunas. [Ú Volver]

## Identificar lagunas

| Área de acción educativa | Posibles "lagunas" o temas en los que el apoyo externo resultaría útil |
|---|---|
| Inglés | |
| Matemáticas | |
| Ciencia | |
| Humanidades | |
| Artes/creatividad | |
| Deporte/educación al aire libre | |
| Educación personal, social y hábitos saludables | |
| Autoestima | |
| Destrezas de estudio/motivación | |

8.4.c - Cuadro del proyecto de asociación. [Ú Volver]

**Recurso 8.4.c**

## Cuadro del proyecto de asociación

**Nombre del socio:** **Título del proyecto:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Centro** | Temas que el centro querría tratar | Habrá sido un éxito si: | ¿Qué nos comprometemos a hacer? | ¿Para cuándo? |
| **Socio** | Centros que el socio querría tratar | Habrá sido un éxito si: | ¿Qué nos comprometemos a hacer? | ¿Para cuándo? |

# Lecturas complementarias


- ANDERSON, G. L.; HERR, K., y NIHLEN, A. (2007). *Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research,* 2.ª ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ASSOCIATION OF SCHOOLAND COLLEGE LEADERS (ASCL) (2012). "Intelligent Accountability", *Policy Paper*, 86. Leicester: ASCL.
- BARBER, M.; WHELAN, F., y CLARK, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future.* N. p.: McKinsey & Company. Disponible en http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf.
- BARKLEY, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty (Higher and Adult Education Series).* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BATTLE, M. (2009). *Ubuntu: I in You and You in Me*. Nueva York: Seabury Books.
- BENNIS, W. G., y NANUS, A. (1985). *Leadership: The Strategies for Taking Charge*. Nueva York: Collins.
- BLEWETT, J.; NOBLE, J., y TUNSTILL, J. (2010). *Improving the Safety, Health and Wellbeing of Children through Improving the Physical and Mental Health of Mothers, Fathers and Carers (Families, Parents and Carers Research Review 1).* Londres: C4EO. Disponible en http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-client-groups/children-young-people/c4eo/126008physical_mental_health_research_review.pdf.
- BOLAM, R.; MCMAHON, A.; STOLL, L., *et al.* (2005). "Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities", *Research Report*, 637. Nottingham: DfES. Disponible en http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Creating%20and%20Sustaining%20PLCs631034.pdf.
- BOLMAN, L. G., y DEAL, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership,* 5.ª ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- BRADY, L. (1985). *Models and Methods of Teaching*. Sydney: Prentice-Hall of Australia.
- BRYK, A. S., y SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement (American Sociological Association's Rose Series in Sociology)*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- BRYK, A. S.; SEBRING, P. B.; ALLENSWORTH, E.; LUPPESCU, S., y EASTON, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- COVEY, S. R. (1992). *Principle-Centered Leadership*. Londres: Simon & Schuster.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (2010).*The Importance of Teaching: The Schools White* Paper. Norwich: TSO. Disponible en https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION(DfE) (2013). *Teachers' Standards: Guidance for School Leaders*, School Staff and Governing Bodies, July 2011 (introduction updated June 2013). Disponible en https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION(Irlandadel Norte) (n. d.). *Community Use of School Premises: A Guidance Toolkit for Schools*. Disponible en http://www.deni.gov.uk/index/schools-and-infrastructure-2/community-use-of-schools/community_use_of_schools_guidance_toolkit.htm.
- DESFORGES, C., y ABOUCHAAR, A. (2003). "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review", *DfES Research Report, 433. Disponible en http://www.creativitycultureeducation.org/wpcontent/*uploads/impact-of-parental-involvement-parental-support.pdf.
- FULLAN, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GARDNER, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- GAWANDE, A. (2011). *The Checklist Manifesto: How to Get Things Right. Londres: Profile Books*.

- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. E., y MCKEE, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership.* Londres: Little, Brown.
- GROVES, M. (2008).*Regenerating Schools.* Londres: Network Continuum.
- GUNTER, M. A.; ESTES, T. H. ,y SCHWAB, J. (2003). *Instruction: A Models Approach,* 4.ª ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- HABERMAN, M. (2013). *Why School Culture Matters, and How to Improve It,* Huffington Post (10 April). Disponible en http://www.huffingtonpost.com/Michael-Haberman/why-school-culturematter_b_3047318.html.
- HALL, L. M.; DUVAL, M., y DILTS, R. (2003). *Coaching Conversations.* Clifton, CO: Neuro- Semantics Publications.
- HANDY, C. (1994). *The Age of Paradox.* Boston, MA: Harvard Business School Press.
- HARGREAVES, A., y FINK, D. (2006). *Sustainable Leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.*Londres: Routledge.
- HARGREAVES, A., y HARRIS, A. (2011*). Performance Beyond Expectations*. Nottingham: NCSL.
- HARGREAVES, A., y SHIRLEY, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARGREAVES, D. H. (2010). *Creating a Self-Improving School System.* Nottingham: NCSL. ldr (2013). *Leadership Interview: Creating Confident Young Learners,* ldr magazine (autumn). Disponible en http://www.nationalcollege.org.uk/index/resources/ldr-magazine/back-ldrissues/ldr-autumn-2013/leadership-interview-creating-confident-young-learners.htm.
- LEADBEATER, C. (2003). “Open Innovation in Public Services”, en T. Bentley y J. Wilsdon (eds.), *The Adaptive State: Strategies for Personalising the Public Realm*. Londres: Demos, 37-49.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A., y HOPKINS D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership.* Nottingham: NCSL.
- MARSHALL, S. P. (1995). *The Vision, Meaning, and Language of Educational Transformation: How Chaos, Complexity, Theory, and Flocking Behavior Can Inform Leadership in Transition*. Disponible en

http://www.stephaniepacemarshall.com/articles/SPM-Article8.pdf.
- MARTÍNEZ, Y. G., y VELÁZQUEZ, J. A. (2000). *Involving Migrant Families in Education.* Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Disponible en http://www.ericdigests.org/2001-3/migrant.htm.
- MASLOW, A. H. (1966*). The Psychology of Science: A Reconnaissance.* Chicago, IL: Regnery.
- MEGILL, K. A. (2013). *Thinking for a Living: The Coming Age of Knowledge Work.* Berlín: Walter de Gruyter.
- MENTER, I. J.; ELLIOT, D.;, HULME, M.; LEWIN, J., y LOWDEN, K. (2011). *A Guide to Practitioner Research in Education.*Londres: SAGE.
- MORENO, J. M.; MULFORD, B., y HARGREAVES, A. (2006). *Trusting Leadership: From Standards to Social Capital.* Nottingham: NCSL. Disponible en http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17443&filename=trusting-leadership.pdf.
- MORRISON, K. (2002*). School Leadership and Complexity Theory.*Londres: RoutledgeFalmer.
- NOVAK, J. (2008). *Inviting Passionate Educational Leadership,* en B. Davies y T. Brighouse (eds.), Passionate Leadership in Education. Londres: Sage, 35-56.
- OFSTED (2012). *Getting to Good.* Ref: 120167. Londres: Ofsted. Disponible en http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/g/Getting%20to%20good.pdf. OpetusalanAmmattijärjestö (OAJ) (n. d.). *The Teacher's Professional Ethics.* Helsinki: OAJ.
- PERKINS, D. N. (1981). *The Mind's Best Work.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PHILLIPS, S. (2001). *Special Needs or Special Rights?*, en L. Abbot y C. Nutbrown (eds.), Experiencing Reggio Emilia: Implications for Pre-School Provision. Buckingham: Open University Press, 48-61.
- PONT, B.; NUSCHE, D., y HOPKINS, D. (eds.) (2014). *Improving School Leadership.* Vol. 2: Case Studies on System Leadership. París: OCDE.
- PRESKILL, S.; VERMILYA, L., y OTERO, G. (2000). *Skills for Democracy: Promoting Dialogue in Schools.* Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education.
- PRICEWATERHOUSECOOPERS (2007). *Independent Study into School Leadership.* Nottingham: DfES.
- PUTNAM, R. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. Nueva

York: Simon & Schuster.

- ROBINSON, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone.
- ROBINSON, K. (2006*). How Schools Kill Creativity* (vídeo). Disponible en: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.
- ROBINSON, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- RUDDUCK, J. (2005). *Pupil Voice is Here to Stay.* QCA Futures project paper. Disponible en: http://www.serviceschoolsmobilitytoolkit.com/resourcedownloads/staffroom/bpv_thene
- SAHLBERG, P. (2011*). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Nueva York: Teache*rs' College Press.*
- *SCHLECHTY, P. C. (2002). Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SEBBA, J., y ROBINSON, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting School Award.* Londres: UNICEF.
- SHELL (2008). "Preparing for the Future", en *Competitive Strategies for Winning in the Downturn (Sponsored Supplement)*. Disponible en: http://s02.staticshell.com/content/dam/shell/static/globalsolutions/downloads/aboutshell/s supplements/preparing-for-thefuture.pdf.
- SMITH, A. (2011). *High Performers: The Secrets of Successful Schools.* Carmarthen: Crown House Publishing.
- SOUTHWORTH, G. (2004). *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium, and Large Sized Schools.*Londres: RoutledgeFalmer.
- SPELLINGS, M. (2005).*Seeing the Data, Meeting the Challenge. Speech given at the Indiana High School Summit: Redesigning Indiana's High Schools,* 14 de junio.
- STERNBERG, R. J. (1990). *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2005). *A Model of Educational Leadership: Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized,* International Journal of Leadership in Education 8(4): 347-364.
- TAFFINDER, P. (1998). *Big Change.*Chichester: John Wiley.
- WATERS, M. (2013).*Thinking Allowed on Schooling.* Carmarthen: Independent

Thinking Press.

- WEST-BURNHAM, J. (n. d.). *Understanding Deep Learning,* John West-Burnham.Disponible en http://www.johnwest-burnham.co.uk/index.php/understanding-deep-learning.
- WEST-BURNHAM, J.; FARRAR, M., y OTERO, G. (2007). *Schools and Communities: Working Together to Transform Children's Lives.* Londres: Network Continuum.
- ZELDIN, T. (1998).*Conversation: How Talk Can Change Your Life*. Londres: Harvill Press.

# Contenido

Título original: *Leadership dialogues. Conversations and activities for leadership teams*. Edición en español publicada por acuerdo con Crown House Publishing Limited.



Dirección del proyecto: Adolfo Sillóniz
Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM
Traducción: Ana Belén Fletes
Edición: Sonia Cáliz
Corrección: Juan David Latorre

ISBN: 978-84-675-8453-0



Coordinación técnica: Producto Digital SM
Digitalización: **ab** serveis

# Índice